

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO

ELISABETE ROCHA

**A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E
CAMINHOS DE SUA CURRICULARIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor de
Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Doutor Geraldo Balduino Horn.

Curitiba
2010

ELISABETE ROCHA

**A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E
CAMINHOS DE SUA CURRICULARIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA**

Curitiba
2010

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rocha, Elisabete

A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos
de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba /
Elisabete Rocha. – Curitiba, 2010.

1.4.2 f.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Filosofia – estudo e ensino – Curitiba (PR) – 2006-08.
2. Ensino fundamental – currículo – filosofia. I. Título.

CDD 372.8

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FILOSOFIA, CURRÍCULO E ENSINO	17
2.1 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS	20
2.2 CURRICULARIZAÇÃO E ENSINO	29
2.3 ESCOLARIZAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA	32
2.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	34
3. CURRÍCULO, DISCIPLINA E O CÓDIGO DISCIPLINAR DA FILOSOFIA	38
3.1 REPRODUÇÃO CULTURAL E CURRÍCULO	43
3.2 CÓDIGO DISCIPLINAR	49
3.3 CÓDIGO DISCIPLINAR E FILOSOFIA	54
4. ENSINO DA FILOSOFIA NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA: PRINCÍPIO OU DISCIPLINA	60
4.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE CURITIBA (2006)	64
4.2 A FILOSOFIA PRESENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	68
4.3 PROJETOS EDUCACIONAIS EXTRACURRICULARES E O PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE	73
5 A NATUREZA DA FILOSOFIA NOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE	82
5.1 OS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE: SEUS CONCEITOS, MÉTODOS E CONTEÚDOS FILOSÓFICOS	83
5.1.1 QUANTO AOS ASPECTOS CONCEITUAIS, MÉTODOS E CONTEÚDOS DA FILOSOFIA	91
5.1.2 QUANTO AO CONTEÚDO DE ÉTICA NOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE	95
6 PERSPECTIVAS DE CURRICULARIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	113

LISTA DE SIGLAS

CBFC-----	BRASILEIRO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS
CNE-----	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CPF-----	CENTRO PARANAENSE DE FILOSOFIA
DCEC-----	DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE CURITIBA
DCN -----	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
EF -----	ENSINO FUNDAMENTAL
IBGE -----	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IES-----	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
IPARDES-----	INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL
LDB-----	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC -----	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SME-----	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
PCN-----	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PP-----	PROJETO PEDAGÓGICO
RME -----	REDE MUNICIPAL DE ENSINO
RMEC-----	REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA
UNESCO-----	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

DEDICATÓRIA

*À minha querida mãe (in memoriam) pela graça da vida.
A minhas filhas, Isabella e Camilla que na
grandeza do seu amor me encorajam e fazem
cada dia melhor o meu adormecer e o meu
despertar.
Ao Rogério Wolff
pelo amor, carinho, compreensão e estímulo.
A minha família amigas e amigos que acreditaram.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Á Deus, pela Fé e coragem concedidas nas horas mais difíceis, me fazendo enxergar uma saída sempre que necessário.

Às pessoas valiosas e maravilhosas que cruzaram meu caminho durante esta jornada.

À Dra Nara Salamunes, Diretora do Departamento de Ensino Fundamental da SME de Curitiba pelo apoio, confiança e incansável disposição de leitura dos escritos.

Às escolas que contribuíram para a pesquisa.

À SME de Curitiba pela disponibilidade do tempo para que me dedicasse ao mestrado.

À Terezinha das Graças Laguardia Oliveira, pela paciência e dedicação com que realizou a revisão ortográfica.

Aos colegas de turma, pelas horas de reflexão e companheirismo.

À professora Dra Tânia Braga, pelas preciosas aulas e indicação de referencial de leitura.

A todos os professores do mestrado que participaram desta jornada, por suas contribuições e alargamento das questões acadêmicas.

Aos professores Dr. Gelson João Tesser e Dra Zita Lago Rodrigues, que compuseram minha banca de defesa, pelas reflexões que muito contribuíram na qualidade do trabalho.

Ao professor Dr. Geraldo Balduino Horn, pela paciência, compreensão e pela contribuição nas sessões de orientação que muito enriqueceram o trabalho. Obrigada por acreditar, pelo apoio e desejo sincero do sucesso e conclusão.

O homem não é, por natureza, o que pensa ser ou deseja ser, para elevar-se a qualquer patamar de evolução na constituição do seu ser precisa antes de ser formado, e isso ocorre segundo as exigências de seu ser, no seu tempo e de acordo com o contexto de sua época, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e das motivações imediatas, (Marques, 2003).

RESUMO

Compreender como a Filosofia vem se construindo enquanto disciplina escolar no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba implica em revelar seus aspectos legais e históricos indicadores da sua trajetória rumo a uma possível curricularização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise do processo de sua constituição nas Diretrizes Curriculares implantadas pela Secretaria Municipal de Educação em 2006, compondo o eixo Educação pela Filosofia possibilita a discussão em torno do princípio educativo inserido aos Projetos Pedagógicos e em muitos dos projetos educativos extracurriculares das escolas, alvo desta pesquisa. De um lado, a análise das propostas pedagógicas, de duas escolas, que incluem a Filosofia nos seus currículos, revela o interesse quanto à inserção curricular desse ensino, fato que auxilia na compreensão da natureza e da sua especificidade e faz emergir a necessidade de discussão quanto aos elementos que a constituem e organizam nos currículos escolares. Por outro lado, este estudo contempla a análise de projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade na área da Filosofia nos anos de 2006 a 2008. Se delimita em particular a analisar quinze projetos de 2008, os quais são selecionados por discorrer sobre a Filosofia e apresentar o conteúdo de Ética, específico dessa área. Para isso, faz-se necessário tecer a discussão entorno dos conceitos de disciplina escolar e código disciplinar na perspectiva da curricularização dos saberes filosóficos e refletir quanto ao tratamento dado ao conhecimento enquanto conteúdo de ensino a fim de compreender os alcances e os limites da filosofia enquanto disciplina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores como: Mathew Lipman, Walter Kohan, Geraldo Horn imprimem sustentação teórica ao ensino da filosofia com crianças; Cuesta Fernandes, Andre Chevel, entre outros fundamentam as questões da disciplinarização. Os argumentos e a verificação dos elementos caracterizadores da filosofia enquanto ensino permite entender e explicitar a forma da ocorrência desse ensino nas escolas de Curitiba. Com base nos documentos analisados observa-se a questão conceitual da Filosofia dos seus métodos e conteúdos específicos de forma que, embora haja uma indicação curricular oficial, os elementos categorizadores desse ensino precisam de melhor definição de seu espaço no currículo escolar.

Palavras chaves: Escola, Currículo, Filosofia e Anos iniciais EF.

ABSTRAT

Understand how the philosophy has been building as a school subject in primary education schools of the Municipal School of Curitiba implies disclose its legal and historical indicators of its trajectory toward a possible curricularização in the early years of primary school - Early years. The analysis of the process of its formation Curriculum Guidelines established by the City Department of Education in 2006, forming the axis by Philosophy Education enables discussion around the educational principle was added to the pedagogical projects and in many extracurricular educational projects in schools, the target of this research . On one hand, an examination of teaching in two schools, which include the philosophy in their curricula, says the interest in the integration of the teaching curriculum, a fact that helps in understanding the nature and specificity and brings out the need for discussion on elements that constitute and organize curricularmente. Furthermore this study includes the analysis of projects submitted to the Program College & University in the area of philosophy in the years 2006 to 2008, and is outlined in particular to analyze fifteen projects of 2008, which are selected by discourses on the philosophy and provide specific content this area. For this, it is necessary to weave the thread around the concepts of discipline and school discipline code in the perspective of curricularização of knowledge and reflect on the philosophical treatment of knowledge as learning content in order to understand the scope and limits of philosophy as school subject in elementary school. Authors such as: Mathew Lipman, Walter Kohan, Gerard Horn print theoretical support to the teaching of philosophy with children; Cuesta Fernandes, Andre Chevel, among other issues underlying the discipline. The arguments and verification of characteristic elements of philosophy as education allows us to understand and explain the occurrence of this form of education in the schools of this municipality. Based on documents reviewed point to the inadequacy of the conceptual philosophy of their methods and specific content so that, although there is an indication curriculum, elements categorizers are not clearly defined in the curriculum.

Keywords: School, Curriculum, Philosophy and Early Years EF.

1 INTRODUÇÃO

El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Ao mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene em nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural (LUNDGREN, 1997)

Num sentido amplo, a Educação em Curitiba¹, entendida como processo de formação continuada dos cidadãos, construída a partir de saberes contextualizados historicamente e de ações educativas pautadas na cooperação, no respeito às diversidades culturais e sociais, nos valores éticos e na preservação da vida, se concretiza enquanto, política educacional assumida de forma prioritária com a população.

Nesse sentido, o processo educativo deve proporcionar aos cidadãos² condições de convivência democrática em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção da vida digna a todos.

À educação cabe a formação de cidadãos preparados para questionar o ritmo, a direção e a política dos mercados local e global, nos quais interesses empresariais por lucros financeiros têm se sobreposto e se confrontado com o uso racional dos recursos naturais e a possibilidade de conduzir o desenvolvimento de forma sustentável³, capaz de satisfazer a sociedade atual sem, contudo, comprometer a viabilidade da vida das futuras gerações.

A educação escolar não é a única responsável pela solução dos problemas sociais, pois, a transformação de um modelo social passa pelo acesso do cidadão aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e pela garantia de participação nas decisões quanto aos rumos e formas de organização social e

¹ Curitiba – Capital do Estado do Paraná desde 1853 concentra uma população estimada segundo (IPARDES) para 2005 de 1.748.368 habitantes. Entre os anos de 1995 e 2000 apresentou um aumento populacional devido a condicionantes migratórios e o aumento da taxa de natalidade. Em decorrência, de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2000), a faixa etária de 0 a 14 anos representa 24,94% da população. Conta em 2009 com 176 escolas municipais de Ensino Fundamental, destas escolas 102 atendem aos alunos em tempo integral (das 8 às 17 horas) 03 escolas especializadas para atendimento a alunos com necessidades especiais, 11 ofertam os anos finais de EF, conta ainda com 45 faróis do saber/bibliotecas, 8 centros de atendimento especializados e 153 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). (SME/CURITIBA, 2006, V.1 – com atualização das informações pela pesquisadora).

² Cidadão é um indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Para Saviani (1980) "cidadão é aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e, extensivamente, da vida da sociedade.

³ Desenvolvimento sustentável se refere ao processo de mudança qualitativa e quantitativa de uma estrutura econômica, política e social sem comprometer a possibilidade das futuras gerações atenderem as suas necessidades de sobrevivência (idem, p.28)

econômica de determinado espaço. Ofertar educação de qualidade, que prima por ações educacionais transformadoras e humanas, é objetivo essencial quando se pretende uma sociedade democrática, comprometida com a qualidade de vida de sua população.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (DCEC) de 2006, diante da enorme dívida social, acumulada por décadas, resultado da distribuição desigual de renda, com o objetivo de intervir e de transpor o cenário social apontado na Prefeitura de Curitiba, propõem três programas para a Educação no Município como metas de governo que visam à busca da melhoria da configuração social da sua população, como segue: Programa Qualidade na Educação; Programa de Expansão do Atendimento da Educação e o Programa Comunidade Escola.

Esses programas se inter-relacionam com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado à população, à expansão de sua Rede de Ensino e à valorização da escola como espaço público que se concretiza na sua abertura durante os finais de semana e férias para atendimento à comunidade local, em que se preveem ações e projetos que se constituem de acordo com as prioridades da administração para a garantia da qualidade da educação quanto aos seus aspectos pedagógicos, estruturais, organizacionais e conjunturais (SME/CURITIBA, 2006, V.1, p.11).

As metas apontadas visam o aprimoramento do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, à garantia do acesso e da permanência desses na escola e à promoção do aumento da escolaridade da população. Esta pesquisa se insere no Programa Qualidade da Educação, visto que tem seu foco no processo ensino-aprendizagem, mais precisamente, nas ações pedagógicas que se desenrolam no cotidiano escolar.

A qualidade da educação de uma cidade pode ser medida considerando-se o nível de conhecimento que a população revela em diferentes situações das práticas sociais cotidianas: anos de escolaridade; condições de vida; grau de intervenção e de participação política; e sua forma de relação com a natureza.

O conceito de qualidade na educação, de acordo com as DCEC (2006), é construído a partir do desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais em cada momento histórico.

Ao final da década de 90, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) discute com as equipes escolares sobre as ações pedagógicas e os princípios éticos e

estéticos⁴ que devem nortear a organização e a estrutura dos espaços escolares. Discussões que se materializam nos documentos das Diretrizes Curriculares (2000 e 2004), que se aprimoram com a implantação das Diretrizes de 2006.

Esse documento procura expressar nos “princípios educativos”⁵ da Educação pela Filosofia⁶; da Gestão Democrática e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a prática didática necessária, as relações sociais que devem permear a organização escolar e a forma de organização socioambiental pretendida.

Na perspectiva de promover educação de qualidade para a população curitibana é que a Filosofia surge como alternativa e se configura em um dos princípios educacionais básicos, com o objetivo de promover: “o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais tendo em vista o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica” (SME/CURITIBA, 2006, p.23).

A pesquisa tem como foco a questão: “Que Filosofia está sendo praticada nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Curitiba”?

Para responder a questão, tomam-se como fontes as DCEC versão 2006, os projetos pedagógicos (2006) de (02) duas escolas municipais que incluem a Filosofia em seus currículos e (15) quinze projetos educacionais extracurriculares que fazem referência à Filosofia, apresentados em 2008 ao Programa Escola&Universidade⁷ no

⁴ De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), devem nortear as ações pedagógicas das escolas os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os direitos e deveres da cidadania e do respeito à ordem democrática; e os princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (SME/CURITIBA, 2006, p. 22).

⁵ Princípio educativo, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Curitiba, são proposições elementares e fundamentais que servem de base a uma ordem de conhecimentos que perpassa toda a organização, articulação e desenvolvimento das ações pedagógicas no interior da escola. Servem para nortear as escolas na construção de suas propostas curriculares e de todo o trabalho pedagógico (Curitiba, 2006, p. 22).

⁶ Na busca de soluções para enfrentar os problemas sociais, particularmente os da sociedade curitibana, se elege como uma das principais metas de governo (2005-2008 e 2009-2012), a melhoria da qualidade do ensino, para isso estabelece o Programa Qualidade na Educação que prevê ações e projetos que visem o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, registrados em três princípios educativos: a organização socioambiental; a prática didática e as relações sociais que devem permear a organização escolar. Nesse sentido a Educação pela Filosofia representa o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como prática fundamental de toda instância escolar e educacional para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica (SME/CURITIBA, 2006, p.12 e 23).

⁷ O projeto Escola & Universidade constitui qualificação em serviço aos profissionais do magistério da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – SME e pretende viabilizar o processo de qualificação docente por meio de um trabalho dinâmico, planejado e orgânico, sob a premissa da qualidade e da busca pela ação crítico-reflexivo, com estímulo à aprendizagem, inovação e pesquisa. Permitindo interface entre as instâncias no que se refere qualidade do ensino público, as IESs contratadas para a prestação de serviços de orientação pedagógica de projetos/trabalhos técnicos ou científicos ou de utilidade para o serviço público, de autoria dos profissionais integrantes do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME. No âmbito do projeto Escola & Universidade, interação por meio da prática colaborativa de transformação da realidade local e global da sociedade, diminuindo a distância entre a escola pública municipal e as diversas instituições formadoras. É assim que a SME vem investindo constantemente na qualificação dos seus profissionais, a exemplo do projeto Escola & Universidade, com o intuito

eixo Educação pela Filosofia. Tais projetos são selecionados por apresentarem conteúdos de natureza filosófica.

A escolha dos (15) quinze projetos se deve ao fato de estarem disponíveis na Biblioteca Central da SME/CURITIBA e discorrerem sobre temática da Filosofia, na medida em que apresentam conteúdos ligados à Ética, valores, moral, reflexão filosófica e lógica.

As DCEC (2006) expressam o caráter legal e legítimo do ensino da Filosofia, que de forma oficial orienta os rumos do ensino e das ações dos sujeitos do processo educativo no cotidiano escolar.

O Projeto Pedagógico da escola registra, enquanto instituição voltada ao ensino formal, as intenções coletivas quanto ao desenvolvimento do conteúdo curricular necessário nos seus aspectos conceituais, procedimentos e atitudinais como reflexo da ação humana. Desse modo, o conteúdo é a categoria de análise por excelência na organização curricular.

Compreender a forma como a Filosofia se manifesta enquanto ensino nos espaços escolares e como os sujeitos desse processo interagem com a estrutura institucional determinante do modo que a reprodução cultural ocorre é condição para entender os limites e desafios impostos para que esse ensino possa vir a se firmar enquanto conhecimento curricular. Como afirma Cuesta Fernandes (1997, p. 9-10)⁸, “a interação dialética que se processa a partir da ação dos sujeitos diante das estruturas organizacionais escolares fundamenta a forma de reprodução cultural e das trocas ocorridas nas instituições sociais”.

Esses documentos são analisados com vistas a entender e explicitar o ensino da Filosofia nas escolas dessa municipalidade.

Entender qual é o lugar e o sentido que a Filosofia ocupa na organização curricular dessas escolas implica em revelar os aspectos que envolvem a escolarização, a curricularização, a criação do ‘código disciplinar’ da Filosofia enquanto componente curricular.

A base teórica que fundamenta as questões elencadas se referencia em Raimundo Cuesta Fernandez (1997), o qual, ao desenvolver pesquisas sobre o Ensino da História na Espanha, historia a gênese dos ‘códigos disciplinares’ constituindo-se em referência também às demais áreas curriculares.

de aprimorar e valorizar o trabalho docente mediante um processo dinâmico de interrelação do ensino da pesquisa e da extensão. <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/portal>, acesso em 12/07/2010, às 15h53.

⁸ “la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de la reproducción y cambio de las instituciones sociales” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 9-10)

Para a sustentação das questões conceituais relativas à organização do currículo educacional recorre-se ao pesquisador sueco Ulf P. Lundgren (1997) e aos estudos de Jean-Claude Forquin em sua obra: *Escola e Cultura* (1993), que reflete sobre as questões da estruturação curricular, da constituição das disciplinas escolares e da cultura escolar enquanto recorte seletivo e derivado da cultura social.

Ao referencial acadêmico desenvolvido acerca da temática desta pesquisa⁹, são incluídos os estudos de pesquisadores como: André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Diana Gonçalves Vidal (2005), os quais possibilitam a análise das relações humanas travadas no interior de cada instituição escolar e a importância que se deve dar a esse cotidiano quando se pretende estudar as questões ligadas à escola e ao ensino.

De acordo com Cuesta Fernandes (1998), as disposições jurídicas e administrativas, os currículos e manuais didáticos nas formas explícitas ou implícitas, assim como os fóruns, os seminários, com seus embates teóricos, são expressos nos ‘textos visíveis e invisíveis’¹⁰ presentes no interior das instituições escolares.

No que diz respeito à Filosofia nos anos iniciais do EF, esses textos visíveis e invisíveis foram buscados em diferentes fontes. Em parte, nas investigações que tomaram como objeto de estudo as questões da Filosofia nesse nível de ensino, em particular, nos trabalhos de Mendes¹¹ (2006) e de Muranaka (2007), pesquisas de nível de Mestrado, apresentados à Universidade Federal do Paraná.

A investigação realizada por Mendes (2006), sob o título: “*A Filosofia no Ensino Fundamental na perspectiva das pesquisas discentes*”, ao buscar a compreensão do sentido do Ensino da Filosofia nas escolas do Ensino Fundamental, apoia sua análise em diversas outras pesquisas discentes e discute os conceitos de “código disciplinar”, “disciplina escolar” e “didatização” do ensino da Filosofia.

Em que pese a contribuição desses dois trabalhos para o registro da presença da Filosofia nas escolas municipais de ensino de Curitiba, constata-se a necessidade

⁹ O diálogo silencioso, com os autores citados por meio de suas obras, os torna companheiros de jornada, contribuindo significativamente na costura dos fragmentos de idéias deles emprestadas, na busca de construir uma sustentação sólida, atual e que confere validade ao objeto da investigação pretendida, (nota da autora).

¹⁰ Os ‘textos visíveis e invisíveis’ citados por Cuesta Fernandes fazem referência às ações desenvolvidas no interior da escola que são respaldadas tanto nos seus aspectos legais, oficialmente instituídos, assim como o ensino legitimado pela prática do dia-a-dia que ocorre no cotidiano escolar entre professores e alunos (1997, p.125 e 216).

¹¹ As pesquisas discentes, analisadas por Naldemir Mendes, foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas e Privadas da região Sul do Brasil. E permitiu a delimitação e a especificidade da Filosofia enquanto disciplina escolar, possibilitando à autora distinguir elementos categorizadores da disciplina de Filosofia.

de verificar quais são os conteúdos elencados como filosóficos nos projetos pedagógicos e extracurriculares direcionados ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Curitiba.

A presente pesquisa, portanto, tem como objetivos:

- Compreender, sob o aspecto da pedagogia, como o Ensino da Filosofia se configura nos projetos educativos de escolas da RMEC;
- Verificar quais conteúdos e métodos próprios da filosofia estão presentes nos currículos¹² dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da RMEC;
- Verificar de que forma os conteúdos estruturantes¹³ da Filosofia estão presentes nos projetos educativos.

Dessa forma, propõe-se a pensar o processo educativo na perspectiva da Educação pela Filosofia. Para isso, este trabalho assim se apresenta: a primeira parte, introdutória, procura situar a problemática, a questão norteadora, os objetivos da investigação, as fontes e o período pesquisado; a segunda parte reflete sobre a Filosofia nos currículos escolares, considerados os seus aspectos legais e históricos. Para isso, procura conceituar as questões ligadas à curricularização e à escolarização; a terceira parte trata da constituição da disciplina escolar de Filosofia, reflete sobre os elementos caracterizadores do “código disciplinar” no currículo escolar. Na quarta parte apresenta-se as marcas que caracterizam a presença do Ensino da Filosofia nas escolas da Rede de Ensino de Curitiba. Discute-se a questão da Filosofia como princípio educativo e, como disciplina curricular; a configuração expressa nas diretrizes curriculares e a forma de organização curricular presente nos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas. Por fim, a quinta e a sexta partes analisam a natureza da Filosofia presente nos Projetos educacionais extracurriculares desenvolvidos no Programa Escola&Universidade, bem como apresentam elementos que apontam os rumos da Filosofia nas escolas municipais enquanto princípio ou como disciplina curricular.

¹² Currículo aqui entendido como tudo que é construído no interior de uma disciplina e das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. (Nota da pesquisadora)

¹³ Conteúdos estruturantes são aqueles que se constituíram historicamente e são considerados como basilares para o ensino da Filosofia, entre eles: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Estética; Filosofia Política e das Ciências (SEED/PR, 2006).

2 FILOSOFIA, CURRÍCULO E ENSINO

Indagar sobre o Ensino da Filosofia para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental requer fazer considerações sobre quais conteúdos estão sendo trabalhados e sua pertinência enquanto conteúdos estruturantes da disciplina de Filosofia sob o aspecto da curricularização, enquanto suporte às questões conceituais significativa do conhecimento escolar.

Para a análise da relação existente entre a organização e estrutura curricular a partir de determinado padrão cultural, normalmente o dominante, o qual se impõe sobre a configuração escolar e seu currículo, exige enquanto ponto de vista válido, não tomar como certeza absoluta, pois o exame da relação entre reprodução cultural e currículo discutido a partir dos estudos de Forquin (1993) considera que: “todo questionamento ou toda crítica envolvendo a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência” (FORQUIN, 1993, p. 9).

Essa idéia sobre currículo perpassa pelo entendimento de que todo conhecimento é inerente a determinada cultura e por sua vez a escola também se ocupa da questão do conhecimento, então, cerca-se da cultura. No que Forquin ainda alerta:

Por toda parte, é o instrumentalismo que reina o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que, as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas. [...] num mundo onde a idéia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, a *fortiori*, de ser assumida. [...] o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolha sob pena de cair na superficialidade (FORQUIN, 1993, p.10).

Nesse sentido, o conteúdo a ser comunicado na educação “de alguém por alguém” (p.10), conhecimentos, competências, valores, hábitos, crenças que se constituem na “moldura, no suporte”, determina a maneira singular de ser, inerente a cada indivíduo e que “é sempre algo que nos precede, nos ultrapassa e nos constitui enquanto sujeitos humanos” (p.10). Faz-se então necessário, pensar o currículo escolar como um campo onde o que está em jogo são elementos constituídos numa relação de poder.

A escola, por meio do seu currículo escolar, centra sua finalidade na produção, na circulação e na consolidação de significados, na medida em que se constitui

enquanto espaço formador de identidades que ao se constituírem, a partir de um universo simbólico, impõem aos indivíduos suas representações, próprias de determinado contexto sociocultural, manifesto em nossa sociedade como proveniente da tradição cultural européia.

Ao confrontar o conceito de cultura que na análise de Forquin, de forma restrita pode, de um lado, ser entendida como “espírito cultivado”, possuidor de amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas e que por outro, de uma forma mais ampla, conecta-se com um sentido mais descritivo e objetivo do termo, em que considera a cultura como um “conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade nos seus aspectos mais cotidianos e triviais ou os mais inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p. 11).

Compreender a cultura sob o foco educacional, em que nem todos os seus componentes culturais se constituem em objeto para a transmissão escolar, formal e sistematizada, supõe a ideia de permanência e de valor, requer um olhar cauteloso sobre os estudos culturais como conhecimentos produzidos no amplo domínio da cultura humana, pois as questões culturais independem de fronteiras delimitadoras ou de contextos diferenciados. Como acrescenta Forquin:

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e exclusivo, obra e bem comum coletivo e objetivável, com sua característica descritiva e científica inseparáveis, entendida também como: produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e revestido de conotação sagrada (FORQUIN, 1993, p.12).

Dessa forma, não se supõe a cultura sob o aspecto de patrimônio intelectual que se encerra dentro das fronteiras das nações ou nos limites de comunidades específicas e sim como ideia unitária e universal da cultura humana que transcende os limites fronteiriços estabelecidos entre os agrupamentos humanos e seus particularismos, pois “advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (FORQUIN, 1993, p.12).

É pertinente para esta reflexão esclarecer que, de um lado, a referência à questão cultural na educação brasileira, particularmente ao conteúdo cultural enquanto patrimônio legado ao povo pela civilização ocidental, que impõe por seu caráter colonizador o poder de domínio sobre outras formas de cultura, dissemina seus saberes como se fossem verdades universais, porém, produzidas e restritas a um determinado grupo ou sociedade.

Por outro lado, de forma ampla, a cultura também pode ser concebida como a manifestação de significados e representações das ações cotidianas, transmitidas por meio da linguagem e dos costumes em qualquer sociedade.

Nesse sentido, amparado na Sociologia da Cultura, sob foco amplo e atual Raymond Williams (2008) aproxima o termo cultura ao sentido e à forma de interação que se manifesta pelas diferentes linguagens, através das artes, da Filosofia, da literatura, entre outras. Williams centra a sua análise no entorno das instituições e nos mecanismos da reprodução cultural, tendo em vista que: “cultura é um modo de vida global, de determinado povo ou de algum outro grupo social (WILLIAMS, 2008, p. 10-11).

É a partir da natureza e da forma de transmissão e da apropriação cultural, que se faz necessário situar o currículo escolar, quanto à acepção dos seus conteúdos, provenientes de um único modelo social, o ocidental.

Ao se considerar que o professor por meio de explanação discursiva, ou pelos livros adotados e outros mecanismos de divulgação, discorrem sobre fatos históricos ou fenômenos de ocorrência, a referência tem normalmente o foco centrado na história forjada sob a racionalidade da sociedade ocidental.

Assim, a forma de escolarização legada às gerações que se sucedem se constitui por um modelo curricular pré-definido e, desse modo, impositivo e determinante, fruto de um modelo de inculcação ideológica¹⁴, o modelo ocidental. De acordo com Saviani (1994, p.37), “enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”. E ainda pode-se citar que:

Não se trata de duas forças separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação das forças de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderiam deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológicas. A escola é pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. (SAVIANI, 1994, 37)

¹⁴ Para Norberto Bobbio (1994, p. 585), no intrincado e múltiplo uso do termo, pode-se delinear, entretanto, duas tendências gerais, ou dois tipos gerais de significados, que se propôs a chamar de “significado fraco” e de “significado forte” da ideologia. De um lado, no seu significado fraco, ideologia significa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem sua origem no conceito de ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada por vários autores, a noção de falsidade: a ideologia é uma crença falsa. No seu significado fraco, ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No seu significado forte, ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política.

Partir do exposto, implica entender que o conteúdo comunicado pela escola “do professor para o aluno”, os conhecimentos, as competências, os valores, os hábitos, as crenças que modelam e que determinam a maneira singular de ser, inerente a cada indivíduo e que, precede, ultrapassa e os constitui enquanto sujeitos humanos, são constituídos a partir da relação de poder dominante da sociedade ocidental, tem sua origem impregnada no olhar preconceituoso de ser e de se constituir enquanto homem, segundo os padrões europeus: branco, letrado, de formação cristã, entre outros atributos.

Essa forma discursiva se exemplifica nos conflitos travados entre povos: quando a rivalidade se refere aos povos de origem européia, são considerados e divulgados na mídia como sendo “conflitos étnicos”. Na contrapartida, a alusão aos conflitos dos povos africanos tem sido divulgada como “guerras tribais”, referência clara e preconceituosa da raça humana.

Nesse contexto, a escolarização e o ensino, expressos com a transmissão dos saberes sob a forma de conteúdos escolares, entre os quais se inclui o ensino da Filosofia com seu conteúdo histórico estruturado sob os alicerces da sociedade ocidental.

Esse caráter eminentemente ocidental influencia a estrutura e a organização da escola e dos seus currículos configurado em disciplinas escolares, também determina os códigos que estruturam os diversos campos do conhecimento. Esses fatores se constituem em categorias a serem analisadas quando se pretende uma discussão profícua a respeito do conhecimento, da cultura escolar e da importância do cotidiano na compreensão das relações humanas travadas no interior de cada instituição escolar.

2.1 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS

Reconstituir o caminho histórico, as tarefas e finalidades do ensino da Filosofia, elencar suas principais características, que se mantêm vivas desde o seu surgimento na Grécia antiga, considerar sua temporalidade histórica, uma vez que é preciso considerar o tempo, sem, necessariamente, impor-lhe um determinismo histórico, faz-se necessário para compreender sua trajetória no currículo das escolas da rede de ensino de Curitiba.

Para discutir o papel da Filosofia, enquanto saber intelectual que interroga e investiga a si mesma e a realidade do mundo, com certo rigor metodológico, numa perspectiva de totalidade, radicalidade e na especificidade, para melhor se adequar ao

currículo das escolas de nível fundamental e disseminar o ensino da Filosofia junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, é tarefa que exige leitura cuidadosa da literatura acadêmica, de recorrência a documentos e Leis que apontem a trajetória ocorrida e o impacto desse ensino sobre a sociedade.

A presença do ensino da Filosofia no currículo destinado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental pode, de um lado, contribuir para a ressignificação da experiência do aluno, tanto do seu posicionamento e intervenção no meio social enquanto construtor do processo histórico, por outro, foca na leitura mais consistente sobre a realidade da qual faz parte. Esses planos se entrelaçam e se voltam ao sujeito da aprendizagem, de modo a ampliar a visão de mundo, busca enriquecer a existência, renovar o projeto de vida e, tecer a sociabilidade e sentimento de liberdade.

Nessa perspectiva, a revisão histórica, que marca a trajetória do ensino da Filosofia no ensino fundamental, particularmente, nos anos iniciais da escolaridade, tem como objetivo apontar as marcas contextuais históricas, que revelam a presença desse ensino nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para isso, as literaturas acadêmicas apresentadas, os documentos, Leis, os depoimentos recolhidos dos projetos pesquisados, apresentam indicativos da trajetória descrita pela Filosofia nas escolas de Curitiba e contribui para discutir os rumos desse ensino na conquista e ampliação do seu espaço de atuação na escolarização de nossas crianças.

Autores como Mathew Lipman¹⁵ (1990), Walter Kohan (1999), Moacir Gadotti (2005) e Geraldo B. Horn (1998, 2000), entre outros, têm discutido largamente a temática do Ensino de Filosofia, abordam a temática de modo detalhado e criterioso quando pensado e destinado às crianças, aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na busca de se estabelecer o diálogo teórico entre os sujeitos do processo educativo e suas práticas didáticas.

Para explicar a ocorrência da Filosofia nas escolas de Curitiba percorre-se um caminho mais longo, indo às origens desse ensino na esfera Nacional.

Nesse percurso o relatório elaborado para a UNESCO¹⁶ (2004), o qual discorre

¹⁵ Matthew Lipman, professor da Universidade Columbia (USA), criou e deu início a partir de 1969, ao programa “Educação para o Pensar”, e junto com Ann Margareth Sharp fundam o Instituto avançado de Filosofia para crianças (IAPC), estruturado a partir da concepção de que as habilidades cognitivas são o cerne de uma revolução necessária a educação, a partir de conteúdos da lógica formal e informal, elaborado por meio de “novelas filosóficas”. Este programa foi trazido ao Brasil em 1985, por Catherine Yong Silva, que fundou o Centro brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Foi a partir de Lipmann que a “disciplina Filosofia” passou a ser pensada e trabalhada também com crianças, desde os primeiros anos do ensino fundamental.

¹⁶ Os autores deste relatório são: Altair Fávero (Professor da Universidade de Passo Fundo), Filipe Ceppas (Professor das Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Federal do Rio de Janeiro e Gama Filho), Pedro Gontijo

sobre a situação do ensino de Filosofia no Brasil, possibilita constatar a presença de disciplinas específicas de Filosofia nos três níveis de ensino: no superior, médio e fundamental.

Porém, por ocasião desse relatório, com exceção do ensino superior, parecia difícil precisar quais ou quantas instituições incluíam a Filosofia como disciplina específica no currículo, uma vez que a obrigatoriedade ou não desse ensino estava ao encargo dos estados e municípios, bem como a sua presença efetiva nas redes públicas e privadas.

De acordo com o relatório, os municípios brasileiros (no total de 5.561) se encarregam da oferta do ensino fundamental (da 1ª a 8ª série, atualmente 1º ao 9º ano), em conformidade com a legislação brasileira (BRASIL, 1996).

De acordo com o relatório, as escolas de ensino fundamental, cerca de 172.510 instituições que ofertam essa modalidade de ensino, das quais 153.696 são públicas e 18.812 de iniciativa privada, não estabeleciam como meta a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Nesse período poucas escolas de ensino fundamental, sobretudo as de caráter privado, incluíam o programa de Filosofia para crianças utilizando-se do modelo proposto por Matthew Lipman (1990).

A partir desse cenário intensifica-se o desenvolvimento de pesquisas nas universidades e instituições de ensino superior, sobre metodologias próprias para o ensino da Filosofia com crianças do nível inicial de escolarização.

Historicamente, a Filosofia faz parte dos currículos escolares no Brasil desde a criação da primeira Escola de Ensino Médio da Companhia de Jesus¹⁷, em Salvador, Bahia, no ano de 1553. Durante praticamente três séculos, estendeu-se até meados do século XIX, a Filosofia, com vistas à sua origem, teve caráter marcadamente doutrinário, assinalado pela ideologia jesuítica. Predomina a concepção do ensino

(Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal), Sílvia Gallo (Professor das Universidades Estadual de Campinas e Metodista de Piracicaba) e Walter Omar Kohan (Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), sob coordenação deste último. Os autores agradecem a colaboração das seguintes pessoas que forneceram dados valiosos para este relatório: Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife), Elsa Marisa Muguruza Dal Lago (Mestranda em Física da Universidade Federal da Bahia e Professora da Faculdade Batista Brasileira, Salvador, BA; Helder Buenos Aires de Carvalho (Professor da Universidade Federal de Piauí, Josué Cândido da Silva; Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, Geraldo Bauduino Horn (Professor da Universidade Federal de Paraná), Eliza Bartolozzi (Sub-secretária de Educação de Espírito Santo) e Najla Velloso Sampaio Barbosa (Coordenadora de Ensino Fundamental do Ministério de Educação), (UNESCO, relatório, 2004)

¹⁷ A Companhia de Jesus, se inclui ao pensamento sustentado pela Escolástica, último período da ideologia cristã, do início do século IX ao fim do século XVI, isto é, da constituição do sacro romano, império bárbaro, ao final da Idade Média, assinala com a descoberta da América (1492). Período do pensamento cristão designado como 'escolástica', Filosofia ensinada nas escolas da época, pelos mestres chamados de escolásticos. As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas chamadas artes liberais, divididas em *trívio* - gramática, retórica, dialética - e *quadrívio* - aritmética, geometria, astronomia, música. (BREHIER, 1979).

segundo os ditames do modelo proposto no *Ratio Studiorum*, de conteúdo tomista¹⁸, uma Filosofia letrada, humanista e, sobretudo, católica.

Como assinala Horn (2000): “Uma Filosofia decorrente do pensamento teocrático jesuítico [...]. Rompe com a tradição de uma cultura burguesa pragmatista em processo na Europa, volta-se à perspectiva das humanidades clássicas, em que o saber é convertido em erudição livresca e a Filosofia passa a ter uma argumentação centrada na escolástica aristotélica” (HORN, in KUENZER, 2000, p.193).

Horn (2000) considera que, no percurso histórico, o ensino da Filosofia, institucional e formal, sempre serviu ao estabelecimento e à manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma.

Nessa abordagem Horn procura analisar o caminho percorrido pela Filosofia no Brasil, toma como foco o início do período republicano que, sob forte influência positivista¹⁹, marca do final do século XIX, pela primeira vez desde sua instauração a Filosofia é retirada dos currículos escolares já que, para o positivismo, a ciência – não a Filosofia – constitui-se em base firme para a educação. A partir desse momento a Filosofia se vê presa a uma série de movimentos político-pedagógicos que alternadamente a incluem e a excluem dos currículos. Nesse foco, volta em 1901 com a disciplina “Lógica” destinada ao último ano do secundário²⁰ para ser de novo retirada em 1911; regressa como matéria optativa em 1915 e como disciplina obrigatória em 1925, assumindo um caráter marcadamente enciclopedista.

As reformas educacionais de Francisco Campos, em 1932, e a de Gustavo Capanema, em 1942, mantêm a Filosofia com as disciplinas: “Lógica” e “História da Filosofia”. Nesse sentido, é que Horn, ao discutir as implicações dessas reformas para o ensino da Filosofia, destaca que:

Na Reforma Campos foram introduzidas novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da Filosofia. Já na Reforma Capanema, a Filosofia ocupou maior espaço nos currículos dos cursos clássico e científico. Constituíam-se como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico. Entretanto, a história da Filosofia, que estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos na Reforma Campos, não foi contemplada pela Reforma Capanema (HORN, 2000, p. 29).

¹⁸ Encontramos nesse contexto histórico, cunhada por Tomaz de Aquino, uma Filosofia marcada pelo teocentrismo, sob inspiração divina da Bíblia, com predomínio do monoteísmo da Igreja Católica e do criacionismo que sustenta a concepção de homem desse período histórico (nota da pesquisadora).

¹⁹ Característica da modernidade que se sustenta no pensamento antropocêntrico, o homem busca superar o complexo de inferioridade como SER, conferido-lhe anteriormente, a Filosofia busca sua autonomia diante da Teologia, o homem descobre sua importância ao compreender a lógica presente na natureza, na sociedade e no universo. É o domínio da ciência sobre a tradição, da experimentação sobre a aceitação passiva dos fatos e fenômenos, da razão sobre a Fé.

²⁰ “ensino secundário” de acordo com a LDB (9394/96) corresponde ao atual Ensino Médio. (nota da autora).

Outro aspecto acentuado por Horn diz respeito aos programas de ensino. Tanto no curso clássico como no curso científico (atual Ensino Médio), a Filosofia era ensinada com base no mesmo programa, com maior amplitude no último. O programa de ensino estava subdividido em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da Filosofia, sua divisão: lógica, estética, psicologia, moral, sociologia e cosmologia. A lógica, a moral e a sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de Filosofia do terceiro ano do curso clássico.

Com a instauração da ditadura militar, a Filosofia é novamente excluída oficialmente dos currículos escolares por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei nº 5.692, sendo substituída pela disciplina de Educação Moral e Cívica, obrigatória em todas as escolas da federação com vistas a garantir a segurança do Estado contra atos de subversão à lei e à ordem política e social, medida tomada para atenuar o impacto contra-revolucionário, crítico e comunista que o ensino da Filosofia poderia causar. Nesse momento, implanta-se a Doutrina da Segurança Nacional (DSN)²¹ a todo cidadão.

A atual legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação nacional em geral e define a obrigatoriedade para o ensino fundamental.

O art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), do qual o Ensino Fundamental faz parte, assegura ao cidadão: “*a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”. A partir desse registro oficial, (grifo da autora), vale considerar, apoiado na reflexão crítica, que o exercício pleno da cidadania só se faz mediante cidadãos imbuídos de consciência crítica.

Assim, o ensino da Filosofia desde o início da escolaridade não apenas se faz necessário como é na forma da Lei apregoado. Mais claramente, verifica-se que o

²¹ A Lei de Segurança Nacional (LSN) visa garantir a segurança de um Estado contra atos de subversão da lei e da ordem. No Brasil, a atual *Lei de Segurança Nacional* (LSN) é a Lei nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 que define os crimes contra a segurança nacional, de ordem política e social, além de estabelecer seu processo e julgamento. O país teve diversas leis de segurança nacional: Durante o regime militar foram duas versões da LSN (1967 e 1969) implementavam, segundo os juristas, a doutrina de Segurança Nacional influenciada pela guerra fria. Destacam-se como um dos idealizadores desta doutrina o então General Golbery de Couto e Silva, principal ideólogo do movimento político-militar de 1964, embora não concordasse com o grupo de militares da linha dura do Exército Brasileiro. Há indícios de que a LSN teria sido imposta pelo governo dos USA aos países da América Latina como uma forma de conter o avanço do comunismo. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Segurança_Nacional. Acesso em 05/07/2010, às 11h26.

artigo 36, §1º inclui o Ensino da Filosofia como conhecimento a ser dominado “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania”.

Desse modo, implanta nos seus aspectos legais o Ensino da Filosofia e estabelece como uma de suas finalidades a formação crítica e cidadã a ser adquirida por meio desses conhecimentos. No entanto, essa legislação que regulamenta a Filosofia no Ensino Médio não faz menção de forma clara a sua inserção no Ensino Fundamental.

Ressalva-se que, mesmo a legislação oficial prevendo em seus aspectos legais a Filosofia no Ensino Médio, o artigo “Filosofia, Ensino e Resistência” (2007) de Geraldo B. Horn com a colaboração de A. Pinhelli Mendes chama a atenção para o aspecto dicotômico das interpretações legais.

A Resolução nº 03/98, art. 10, § 2º do Conselho Nacional de Educação afirma que: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para que ao final do Ensino Médio os estudantes dominem os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Sob a análise de Horn e Mendes (2007) se ressalva que, a tarefa de formar para cidadania: “quase messiânica, fica sem sustentação do ponto de vista da sua realização plena” visto que, num Sistema de Ensino, como no caso do Brasil, onde há predominância da cultura disciplinar na organização e estruturação do conhecimento nos currículos escolares, atrelar o Ensino da Filosofia a um modelo interdisciplinar, que não se apresenta cunhado na cultura escolar, impute à Filosofia a perda de seu estatuto disciplinar histórico, sem garantias que na transversalidade seu conteúdo possa ser de fato disseminado com vistas a cumprir seu papel.

Note-se que, por vezes, as noções de transversalidade e interdisciplinaridade²² são tratadas como sinônimos, embora se possa ter transversalidade sem que haja

²² De acordo com Japiassu (1976, p.75), Interdisciplinaridade pode ser caracterizada como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interação a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que se conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que toma de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Tem como papel, lançar uma ponte para ligar as fronteiras, entre as disciplinas, com o objetivo preciso de assegurar a CAD uma seu caráter positivo, particulares e com resultados específicos.

interdisciplinaridade, em algum sentido mais interessante do que a mera coexistência de conteúdos de áreas diferentes ou afins.

É preciso alertar que, em uma escola fortemente marcada por uma cultura disciplinar, relegar a Filosofia à transversalidade tende a diluir sua especificidade, em meio aos estudos obrigatórios, 'que realmente contam no currículo'.

Um dos argumentos mais importantes do movimento em favor da inserção do ensino da Filosofia como disciplina curricular é a suposição de que, só enquanto, ensino disciplinar, assentado nas mesmas bases epistemológicas das demais disciplinas, é que se garante introduzir, de modo consistente e sistemático, os jovens no âmbito da reflexão filosófica.

Seguindo essa diretriz, os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), atualmente (Orientações Curriculares Nacionais), sistematizam os conteúdos a serem desenvolvidos como conhecimento filosófico adequado nesse nível de escolaridade e indicam as competências e habilidades a serem trabalhadas com esses alunos. Isso implica em reconhecer o papel fundamental exercido pela Filosofia na formação dos jovens no que se refere a: análise, interpretação, capacidade de síntese de textos filosóficos e não filosóficos, a curiosidade intelectual, a sensibilidade estética e a formação ética. Estas são, também, as diretrizes determinadas pelo próprio documento regulamentador da legislação atual.

É nessa perspectiva que as atuais Orientações Curriculares Nacionais destacam o papel da Filosofia ao reconhecer nos conteúdos dessa área do ensino a possibilidade para instrumentalizar o aluno com mecanismos para conhecer, compreender e explicar os fatos e fenômenos do mundo ao seu entorno, assim como, estimular a observação, a participação a comunicação, no sentido de levar o aluno a pesquisar sua realidade, ampliando sua visão de mundo e o nível de participação enquanto cidadão, inserido numa sociedade de cunho democrático.

No Paraná, com a aprovação da Lei nº 11.684, de julho de 2008, que normatiza a obrigatoriedade o ensino da Filosofia e da Sociologia para o Ensino Médio, várias escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental ampliam a inclusão da disciplina de Filosofia em seus currículos, regulamentando um trabalho que vinha sendo desenvolvido a partir de meados da década de 1980.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007) não se caracterizam como programas oficiais obrigatórios, mas como sugestões de organização curricular que visam atender a certas prerrogativas legais. No caso da Filosofia, seus conteúdos

estão previstos nos chamados “temas transversais”²³ (PCN, 2007, p. 62-76), que devem atravessar os conteúdos das disciplinas e áreas curriculares.

Para o Ensino Fundamental, o tema transversal de Ética está previsto para os 3º e 4º ciclos, em que se percebe múltiplas tentativas de inserção da Filosofia como espaço de reflexão acessível, também, às crianças, e a diversidade dessas iniciativas conta como fator positivo.

O cumprimento do aspecto legal, quanto à inclusão do Ensino da Filosofia, aponta para o compromisso e a responsabilidade da escola brasileira na revisão de suas propostas pedagógicas, e do seu papel reflexivo frente aos desafios da atualidade. Conclama para que assuma sua posição, enquanto espaço de reflexão, de análise cuidadosa, de observação e de escuta.

Ao mesmo tempo em que a sociedade exige para seus jovens a aprendizagem de conteúdos já sacramentados como patrimônio histórico, necessários a uma escolarização adequada, está também a lhes dizer, contínua e sistematicamente, que esses conteúdos não são os únicos.

O perfil de escolaridade do cidadão brasileiro, previsto na atual Legislação Nacional, sinaliza o preparo do indivíduo para uma vida ativa frente ao mundo que se encontra em acelerada transformação. Isso pressupõe um homem crítico, compreensivo, cooperativo, um sujeito social participante, de forma consciente e criativa. A formação da cidadania, nesse sentido, inclui o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e às diversidades culturais, do respeito ao ambiente e proteção à natureza, da promoção da saúde individual e coletiva.

Como “novidade metodológica” sobre o ensino da Filosofia encontra-se a inclusão, desde 1985, do método Lipman²⁴ que traz como indicativo a abordagem do ensino da Filosofia com as crianças, visando introduzi-las desde o início de sua escolarização, nessa forma de ensino, que deve se estender até o ensino médio.

Atualmente os docentes, até mesmo no ensino superior, procuram utilizar de uma metodologia mais dialógica, participativa e cooperativa. Independente da avaliação que se faça sobre esta metodologia, é possível verificar que esses

²³ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série, 1997) nos seus volumes 1 da Introdução e V.8 apresentação dos temas transversais e ética. É importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática (p.63).

²⁴ A Filosofia para crianças de Mathew Lipman constituiu-se originariamente como um programa educacional “que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio” através da discussão de tópicos filosóficos (CBFC, 1985:1). Anne Sharp (1984:3) diz que Lipman se convenceu de que as habilidades de raciocínio não estavam sendo usadas de maneira correta pelos jovens. Eles “não dominavam o método de investigação para transformar o mundo”.

profissionais buscam um ensino de Filosofia mais ativo para os diversos níveis de escolarização, com avanços significativos, para além da análise e explicação de textos até recentemente predominante.

A partir de meados da década de 80, o programa ‘Filosofia para Crianças’ de Matthew Lipman (1990), é trazido ao Brasil por iniciativa de sua colaboradora, a professora Catherine Young Silva, que funda em São Paulo o “Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças” (CBFC), em janeiro de 1985, e passa a disseminar às diversas outras cidades, inclusive a Curitiba. Como informa Muranaka:

Os **primeiros contatos** de escolas da Rede Municipal da Educação de Curitiba, com o **Centro Paranaense de Filosofia**, “Educação para o Pensar”, ocorreram no ano de 1996, através de **iniciativas pessoais de professores** e das unidades escolares. No ano seguinte, **a Secretaria** contratou **o CPF para ministrar cursos para os professores e pedagogos da rede**. Foram duas turmas que desenvolveram o curso básico do Programa de Filosofia para Crianças entre os meses de maio e agosto de **1997**. O número de inscritos foi de 81 profissionais da Educação, sendo 74 representantes de 67 escolas, 3 da Secretaria Municipal de Educação (SME), 1 de Núcleo Regional de Educação e 3 denominados outros (MURANAKA, 2007, p.16). (grifo da autora)

De acordo com a pesquisa de Muranaka (2007), a Filosofia, pensada para crianças dos anos iniciais da escolaridade apresenta uma história ainda muito recente.

Para a Rede de Ensino de Curitiba, contam-se parcíssimos treze anos, considerado seu surgimento a partir do interesse de professores que buscam o Centro Paranaense de Filosofia (CPF) em 1996, instituição que vinha divulgando a proposta metodológica de Lipman no Paraná. Essa iniciativa instiga a Secretaria da Educação a divulgar aos professores da sua Rede Escolar o programa “Educação para o Pensar” que, nesse momento, oferta o curso de Filosofia pelo CPF. A capacitação desses professores objetiva tanto a introdução da “Filosofia para Crianças” na perspectiva metodológica de Lipman, nas escolas dos professores que realizaram o curso, quanto a sua divulgação as demais escolas.

Mais do que vantagem ou desvantagem, importa perceber os esforços dos professores de Filosofia em torno de determinadas práticas e métodos, sob a luz das condições de ensino, dos desafios e objetivos que se constroem em torno do ensino de Filosofia.

2.2 CURRICULARIZAÇÃO E ENSINO

Hoje as escolas são convidadas a pensar os seus espaços e tempos de acordo com o contexto em que se inserem.

Ao organizar seus currículos e ações educativas, deparam-se com a subjetividade de alunos, professores e das comunidades envolvidas no processo educativo, singularidades estas que acabam por influenciar as ações ocorridas no cotidiano das escolas, as quais são fundamentais para a formação humana do indivíduo, considerado aqui o olhar para uma sociedade, em que a escolarização é disseminada e necessária.

De acordo com Lundgren (1997, p.24-25), as ideias sobre a educação e a sociedade se configuram a partir do ordenamento e da organização que dá forma à escola. Esta, por sua vez, surge a partir do desenvolvimento da sociedade e do aparecimento do Estado. Nas suas origens clássicas, aparece como instituição responsável para proporcionar às classes dirigentes os conhecimentos intelectuais necessários para se governar, para auxiliar no desempenho do papel político e na integração à cultura local.

Lundgren (1997) considera que os sistemas educativos, como se apresentam hoje, tiveram sua origem no contexto social da Idade Média, fortemente apoiado pelos propósitos religiosos do cristianismo, quando que a formação oferecida à sociedade estava centrada na busca de uma verdade, ditada pelos princípios da igreja católica, persistindo assim a cultura da moral criada não apenas para aquisição de práticas e hábitos mentais específicos, mas se inclinava necessariamente a uma orientação geral da mente e da vontade. É um momento marcado pela busca de um determinado nível de idealismo.

Com a aspiração a esse nível de idealismo, o objetivo da educação, na época, fora a de dar às futuras gerações um direcionamento apropriado. Assim, a escola estava organizada de forma que produzisse efeito profundo e duradouro sobre os indivíduos.

A organização escolar, construída a partir dessa perspectiva religiosa, influencia até os dias de hoje a divisão e a organização curricular em disciplinas, a definição dos conteúdos que se deve dominar e a ordem em que devem ser colocados no currículo escolar.

A esse momento histórico se deve também as origens do termo "currículo" que conforme Lundgren:

Durante a idade média se utilizam os termos *studuim*, *ordo* e mais tarde, *ratio*, fórmula e *entistio* para se designar a ordem dos estudos. Nos séculos XVI e XVII se empregou o *termillcurrilem*, para indicar o processo temporal recorrente ao que se repetia ano após ano. Nessa época surgem outros termos, como *Lehrplan* na Alemanha, substituindo o termo "*curreculem*", entretanto, nessa troca de significados, passa também a designar o "documento" onde se registra os que se deve estudar em cada curso. (LUNDGREN, 1997, p.26).

Durante a Idade Média, foram utilizados os termos *studuim*, *ordo* e mais tarde, *ratio*, fórmula e *entistio* para se designar a ordem dos estudos. Nos séculos XVI e XVII se empregou o *termill currilem* para indicar o processo temporal recorrente ao que se repete ano após ano nas escolas. Nessa época também surgiram outros termos, como *Lehrplan* na Alemanha, substituindo o termo "*curreculem*", entretanto, nessa troca de significados o termo passa também a designar o documento onde se registram os conteúdos que devem ser estudados em cada disciplina (Lundgren, 1997, p. 26).

A institucionalização e a organização da escola se constituem, nesse contexto, a partir de linguagem apropriada para a educação da lugar à incorporação de novas funções que são exigências para seu funcionamento. Com a formação dos estados nacionais exigiu-se um novo tipo de funcionamento escolar. O indivíduo deveria ser formado e educado para exercer as funções necessárias às novas tarefas sociais que surgiam na esfera legislativa e administrativa, incluindo-se a do ensino.

As relações decorrentes das novas exigências sociais ganham destaque, de um lado, a relação entre poder e educação e, de outro, o poder que a sociedade exerce na sua mediação. Em cada esfera da sociedade, considerado seu momento histórico, neste caso, o da Idade Média, havia a medição do estado e da igreja. Por trás dessa organização educacional, de sua formação enquanto instituição, encontram-se as relações existentes no modo de produção, nesse contexto, o modo capitalista que ascendeu a partir da Idade Média marca o início de um novo modelo de mentalidade, decorrente dessa racionalidade que começa a se formar e se fortalece ainda em nossos tempos.

A partir da constituição dos grandes estados europeus do século XVI, o mundo cristão caracterizado por sua homogeneidade, criado conforme a identidade moral e intelectual com mentalidade própria vinculada ao contexto social da época se divide. Presencia-se a ascensão dos ideais renascentistas que brotam a partir da explicação do mundo pelo viés da observação e comprovação amparada não mais em dogmas ou imposições religiosas, mas no uso da razão humana para conhecer e explicar a natureza por meio do conhecimento.

De acordo com Lundgren (1997, p. 26-27), duas grandes correntes da educação tiveram suas origens no contexto do século XVI. De um lado, as obras de Rabelais²⁵ construídas sobre os ideais renascentistas, uma necessidade de enriquecer a natureza humana em todos os sentidos, mas principalmente pelo gosto excessivo da redução, por uma sede insaciável de conhecimento. Esse ideal se traduz na possibilidade da organização do pensamento educativo não em torno a leis e normas, mas segundo a vontade do indivíduo, de acordo com seu querer fazer. Numa aparente falta de estrutura e ordem, todos aprendiam a ler e escrever pelo menos cinco ou seis idiomas.

De outro lado, encontra-se a corrente representada por Erasmo que centra o núcleo da educação na difusão da cultura literária e ao estudo da antiguidade clássica. Seu programa educacional se resume em quatro eixos fundamentais: a religiosidade; as artes liberais; a aptidão para a vida prática; e os bons hábitos. O formalismo literário sucede ao formalismo gramatical e ao conceitual do período da escolástica. O ensino é, nesse momento, centrado na leitura e interpretação de textos selecionados e determinados.

A partir de diferentes modelos pedagógicos, ocorridos no percurso histórico, se formou a mentalidade que fundamenta a educação escolar contemporânea, essencial é compreender como, então, ela se organiza e se estrutura enquanto instituição educativa nos dias de hoje.

Considera-se que na escola se manifestam um conjunto de relações em que as ações são determinadas, de um lado, por uma organização curricular que reflete a concepção dos sujeitos do processo educativo acerca do ensino e da aprendizagem, forma explícita ou não, expressa nos modos como conduzem as ações educativas nas rotinas escolares. De outro, pelas condições materiais e pela identidade dos indivíduos que a compõem.

Enquanto espaço de socialização, a escola ocupa posição importante na trajetória de vida dos indivíduos, sujeitos do processo que, muitas vezes, oculta por obstáculos e limitações que se manifestam nas condições de trabalho, nas estruturas, às vezes, inadequadas das instituições, na capacitação profissional, na relação que as famílias mantêm com respeito ao acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Considerar a educação escolar, nessa perspectiva, requer refletir sobre os contextos escolares de modo a diminuir a distância entre o objeto de estudo e a

²⁵ Em 1530, Rabelais publicou um conjunto de textos sobre educação em forma de retrato sobre o gigante Gargantua. Para concluir seus estudos o gigante fundou um monastério, onde podia manifestar seu pensamento sobre educação, suas ideias não giravam em torno a leis ou normas, mas segundo a vontade do indivíduo. A única regra era fazer cada um o que queria. A educação girava em torno da consciência e responsabilidade individual para com sua disciplina (Lundgren, 1997).

realidade na qual está inserido, de forma a se valorizar a expressão e incentivar a comunicação no ambiente escolar.

2.3 ESCOLARIZAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

A discussão travada sobre as questões da Filosofia, do seu Ensino enquanto disciplina, ou outra forma de incluí-la nos currículos escolares, suas dimensões críticas e criativas, assim como os elementos que a identificam na escolarização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora, muito recentes no campo das discussões filosóficas e educacionais assumem cada vez mais como uma reflexão necessária e urgente frente às propostas de trabalho que envolvem a “Filosofia com Crianças”.

Para isso, autores como Matthew Lipmann (1990), com seu “Programa de Filosofia para Crianças”, criado no final da década de 60 devido a sua preocupação ao refletir sobre as dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de Lógica na faculdade para alunos que teriam “seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecidos que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais”, o levaram a construir o programa a fim de que fossem desenvolvidas as habilidades do pensamento desde criança.

Lipman organiza um grupo de discussão denominado de “*Comunidade Investigativa*” baseado em referenciais em que a investigação científica parte de uma dúvida e da ausência de respostas, que de antemão geram o questionamento e a investigação.

Apoia-se no pragmatismo de Dewey (1979), sobre educação, destaca o papel da pesquisa e da prática durante o ensino. Suas ideias a respeito da busca de significados, para a experiência humana do aprender, dar-se-ia na medida em que, considera a experiência prévia do indivíduo, que pela reflexão se conecta à experiência do outro, construindo a partir daí redes de experiências onde passado, presente e futuro se interrelacionam, servindo de base para a orientação de novas práticas, num processo que se repete de forma contínua e crítica.

Tanto Lipman quanto Dewey consideram, o ato de julgar, analisar e de sintetizar, presentes na Filosofia e nas ciências, condição para o desenvolvimento da autonomia do pensamento. De um lado, a ciência encastelada no seu método experimental, fixa regras a seguir para a análise do fato, entendimento e compreensão dos significados. De outro, a Filosofia, aliada ao desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A partir de Dewey (1979), a educação assume uma nova remodelagem, o Pensar vem a ocupar o lugar do aprender. A criança gosta e quer participar no mundo que a cerca, não interessa repetir o que o professor ensina, mas entender o que ele fala, atribuir-lhe significado.

Lipman (1990), entende que o significado das experiências se dá por meio do diálogo, na investigação, na leitura de textos estabelecendo correlações mediadas pelo pensamento reflexivo. Nesse sentido, o papel curricular da Filosofia será o de ensinar a pensar, a filosofar e preparar o aluno para a leitura crítica, para sustentar a argumentação e a exposição de ideias.

Nessa perspectiva, o currículo escolar não determina as experiências, mas as transforma em experiências vividas. Lipman propõe o pensar autônomo, crítico, sobre as diferentes disciplinas escolares, sem que se faça uso da memorização para o domínio de conteúdos, mas que se use da reflexão do pensar bem. Para isso, a Filosofia se torna uma disciplina bastante adequada.

Também a ciência busca o pensar com a razão. Desse modo, Filosofia e ciência se aproximam no seu interesse e fins escolares, tendo em vista a busca do desenvolvimento do pensamento no aluno com vistas à reconstrução da experiência.

Lipman foi, sem dúvida, o precursor dos trabalhos com a Filosofia voltada para crianças e, por isso, um dos principais referenciais teóricos nesse campo de estudo. Nos anos 80, o programa Filosofia para Crianças chega ao Brasil com Catherine Young Silva²⁶ e seus colaboradores que, em 1985, fundam o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Não ignoram que a presença da Filosofia nos anos iniciais da escolaridade, principalmente na escola pública rompe com a elitização econômica do acesso ao saber. No entanto, essa visão esbarra com a falta de recursos financeiros das escolas para a compra do material para alunos e professores, além da remuneração dos monitores e os cursos de formação dos professores.

Apesar dos contratempos e limitações enfrentados pelo programa, a partir desses estudos e das avaliações promovidas, os professores interessados na continuidade do trabalho de Filosofia com crianças acreditam no potencial de produtor de conhecimentos e buscam adequar cada vez mais à realidade brasileira essa forma de ensino.

²⁶ Catherine Young Silva²⁶ (1937-1993), norte-americana naturalizada brasileira e graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela PUC-SP. Realiza seus estudos de mestrado com Lipman. Com um grupo de professores, começa uma empresa para difusão e prática do diálogo filosófico com crianças, inspirado pelos materiais e métodos criados por Lipman, entre eles, as novelas a serem trabalhadas com as crianças.

Desse modo, são desenvolvidas propostas próprias, dando continuidade aos estudos sobre o Ensino da Filosofia com Crianças. A partir de então, são criados diversos Centros de Filosofia, estudo e adequação desse ensino destinado a alunos dos níveis iniciais de escolaridade em diversas regiões do Brasil.

Outros pesquisadores, filósofos ou professores de diferentes disciplinas se envolvem com esses estudos, abrindo espaço para a discussão da problemática. Nessa perspectiva, é que se recorre a autores que, nos passos de Lipman, ou na construção de percursos próprios, legam ao ensino da Filosofia com crianças, inúmeras contribuições, tal como Walter Omar Kohan²⁷, coordenador do projeto de “Filosofia na escola” proposto junto com colaboradores na Universidade de Brasília.

Paula Ramos de Oliveira expressa no livro “Filosofia para a Formação de Crianças” (2004) as experiências do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia para Crianças, criado e coordenado pela autora no Campus de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Os estudos sobre as questões do Ensino da Filosofia na esfera Estadual e Municipal realizados por Geraldo Balduino Horn, frente à organização e acompanhamento de diversas orientações de pesquisas de mestrado e doutorado no PPGE da Universidade Federal do Paraná (UFPR), têm por temática a inclusão da Filosofia na Educação Básica, principalmente no que se refere ao Estado do Paraná.

Essas discussões possibilitam as informações presentes no texto, provenientes da costura das ideias emprestadas e do diálogo silencioso da leitura das obras, busca construir e dar sustentação ao objeto da investigação pretendida.

2.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos elementos que informam a presença do Ensino da Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Curitiba toma como referência os estudos realizados pelas pesquisas das professoras: Naldemir Maria Mendes (2006) e Fabiana Muranaka (2007).

A investigação realizada pela professora Naldemir Maria Mendes (2006), “A Filosofia no Ensino Fundamental na Perspectiva das Pesquisas Discentes”, busca compreender o sentido do Ensino da Filosofia, nas escolas do Ensino Fundamental, a

²⁷ Walter Omar Kohan é professor da UNB, junto com colaboradores, tais como Vera Waskman, da Universidade de Buenos Aires e *La Plata*, (Argentina) e David Kennedy, professor de Filosofia para Crianças na *Montclair State University*, coordena o projeto “Filosofia na Escola” desenvolvido com professores e alunos de escolas públicas do DF.

partir da análise realizada em diversas pesquisas discentes, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Públicas e Privadas da região Sul do Brasil. Seu trabalho permite delimitar o contexto e a especificidade da Filosofia enquanto disciplina escolar, no qual procura distinguir elementos categorizadores dessa disciplina.

Discute os conceitos de “Código Disciplinar”, “disciplina escolar” e “didatização” na perspectiva do ensino da Filosofia, enquanto disciplina escolar no Ensino Fundamental. A partir da teoria da Transposição Didática, reflete sobre o tratamento dado ao conhecimento enquanto conteúdo de ensino na Filosofia. Sua constatação situa a necessidade de assegurar um “lugar para a Filosofia no sistema de ensino”.

A contribuição da pesquisa realizada por Mendes na construção da trajetória do Ensino da Filosofia na rede de ensino de Curitiba torna-se fundamental, na medida em que elenca categorias e estabelece os elementos constitutivos do código disciplinar para o Ensino da Filosofia. A partir da identificação desses códigos, é possível reconhecer a presença da Filosofia enquanto conhecimento e, por aproximação, tenta definir a forma, ou formas, como vem sendo organizado e estruturado nos currículos das escolas que se propõem ao trabalho sistemático com a Filosofia.

A pesquisa de Muranaka (2007), *“Mas, o que se faz numa sala de Filosofia?!!!”* Uma Análise do Eixo *Educação pela Filosofia* das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba, tem como objetivo analisar o processo de inclusão da Filosofia no currículo do ensino fundamental, envolta a diferentes embates teóricos, metodológicos, culturais, sociais e políticos que ocorrem no interior das escolas. Constata, de um lado, a opção teórica e metodológica, sua implicação social e, por outro, a ausência de aportes oficiais da legislação educacional, com vistas à inclusão desse ensino nos anos iniciais da escolarização dos alunos.

A análise realizada por Muranaka, além de tecer considerações acerca da ausência de políticas públicas de incentivo à inclusão do Ensino da Filosofia, contribui para a compreensão da natureza e da especificidade desta disciplina no currículo do Ensino Fundamental. As indagações partem da análise realizada, assentada nos textos documentais das “Diretrizes Curriculares” em Discussão (2000) e em Construção (2004)²⁸ da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da última versão Curricular implantada em 2006.

²⁸ Esta versão curricular foi substituída pelas atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino de Curitiba, implantada a partir de 2006 e implementada para todos os professores da sua Rede de Ensino em 2007.

De acordo com Muranaka, os documentos oficiais reconhecem a importância da inclusão desse ensino e oferta oficialmente na forma de Educação pela Filosofia, no entanto, constata-se a ausência, ou melhor, a insuficiência teórica para se estabelecer uma concepção clara acerca desse ensino no que diz respeito ao método e às formas de ensinar e de aprender Filosofia e ainda no que se refere à clareza do conceito de infância, a quem o ensino será destinado.

Na análise do conteúdo do texto documental, Muranaka discorre sobre a insuficiência de indicativos que apontam a presença da Filosofia na grade curricular dessas escolas e, tão pouco, aponta referenciais teórico-metodológicos objetivos para uma possível educação mediada pela Filosofia. A análise, por outro lado, identifica que o mundo adulto permanece como a principal referência e objetivo para o mundo da criança em relação à Filosofia.

A Filosofia com seu caráter de rigor procura a ordem das coisas, dos fenômenos e eventos penetrando-os na sua raiz. É no nível das raízes, dos fundamentos, que a interrogação, própria da Filosofia, faz sentido e adquire importância. A relação entre Filosofia e educação que, no passado, tendia a se fundir, assume, na contemporaneidade, que o educar e o filosofar se identificam na medida em que a ambos se imputa o papel de esclarecer, justificar, interpretar e refletir as questões do pensamento e da ação nas práticas educativas.

Nesse sentido, a Filosofia na perspectiva da prática escolar, trabalhada com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser recente, na medida em que foi a partir de meados da década de 80, que se constata sua inclusão nas escolas de Ensino Fundamental do Brasil e mais recente ainda nas escolas de Curitiba, dado sua inclusão a partir de meados da década de noventa com o Programa de Mathew Lipman (1990).

O Programa 'Filosofia para Crianças' de Matthew Lipman foi trazido ao Brasil, por iniciativa de sua colaboradora, a professora Catherine Young, que acaba por fundar em São Paulo o "Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças" (CBFC) em janeiro de 1985, com o objetivo de disseminar a diversas cidades e regiões, inclusive Curitiba, esta forma de ensino, marca o início da discussão sobre a temática.

As aulas de Filosofia surgem na RMEC ao final da década de 90, momento que muitos professores são capacitados para desenvolver a proposta nos moldes das "Novelas Filosóficas" que compunham o referido programa e, de forma experimental,

introduzem os módulos temáticos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

A partir de então, a filosofia passa a compor os debates e discussões que resultam no texto das Diretrizes Curriculares nas versões de 2000 e 2004, quando assumem o caráter de Ensino da Filosofia, o qual é reiterado na versão curricular de 2006, que registra: “a prática filosófica [...] permanece como fundamento básico da ação educacional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) para aprimoramento dos processos pedagógicos das escolas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (SME/CURITIBA, 2006, p. 23).

Desse modo, a Filosofia se configura como conhecimento necessário a formação integral do aluno que se percebe “não somente como objeto ou sujeito, mas também como agente da história” (SME/CURITIBA, 2006, p. 36) e se inclui aos currículos escolares na forma de ‘Princípio Educativo’.

3 CURRÍCULO, DISCIPLINA E O CÓDIGO DISCIPLINAR DA FILOSOFIA

As análises sustentadas pelos estudos culturais sobre as questões inerentes aos sistemas educativos, à curricularização e à constituição das disciplinas enquanto ação pedagógica, contribuem para o questionamento das implicações da reprodução cultural sobre práticas escolares que se pretende democrática, orientadora das possibilidades de transformação, rumo a uma realidade social mais equilibrada e justa.

A implicação da dimensão ideológica²⁹ e as disposições institucionais para a produção do conhecimento orientam a discussão em torno da relação existente entre Educação, Poder, Conhecimento e Estado, na medida em que, de modo inevitável, perpassam as questões da reprodução cultural nos domínios da Educação.

O diálogo por meio da leitura de autores e correntes filosóficas das quais procedem, provoca a reflexão necessária à compreensão de aspectos fundamentais da cultura e sua influência sobre a constituição das disciplinas escolares, tendo em vista o objeto da investigação, ou seja, o “Ensino da Filosofia” para alunos dos anos iniciais tendo em vista as dimensões: disciplina escolar ou princípio educativo.

A reflexão acerca das perspectivas teóricas de cunho funcionalistas e de sistemas, na qual o conceito de sociedade perpassa pelo entendimento associado a um “sistema vivo³⁰” como sugere a teoria geral dos sistemas, aponta para os modelos orgânicos e biológicos ao considerar que, para que haja a reprodução, é necessário que elementos fundamentais sejam preservados como base da identidade do sistema. Isto implica que, na reprodução cultural, tanto a determinação dos elementos quanto as relações por eles estabelecidas são fundamentais na transição de uma formação social à outra, na medida em que o processo de reprodução envolve tanto o desaparecimento quanto o surgimento de novos modelos sociais.

O conceito de reprodução cultural proposto por Raymond Williams (2008) busca, de forma análoga, o sentido da palavra ao sentido empregado pela biologia humana, visto que considera: “[...] que a reprodução tem o sentido habitual de fazer um novo organismo dentro da mesma espécie”, não como uma cópia idêntica, no sentido uniforme, mas como na geração biológica na qual as formas, as espécies têm

²⁹ Neste trabalho, não me deterei mais do que o necessário em promover a discussão em torno das implicações impostas pela dimensão ideológica do currículo escolar. Pois me proponho a investigar os elementos que caracterizam o Ensino da Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Curitiba.

³⁰ Terminologia ligada à abordagem interdisciplinar na teoria geral dos sistemas sociais, definidos por Yves Barel (1974) como sendo estruturas sociais reprodutíveis, não implicando, nesse modelo, uma duplicação exata, mas a diferenciação, o desenvolvimento e a transformação, seja de forma contínua ou não, em que determinados elementos são preservados como base da identidade do sistema, denotando-se a sua capacidade de autoadaptação, auto-organização, autorregulação, da finalidade e estabilidade do sistema.

continuidade, mas em exemplares individuais intrinsecamente variáveis. Sobre esse enfoque Williams afirma:

[...] há muito poucos processos culturais significativos análogos à impressora ou fotocopiadoras, mas também há muito poucos análogos à reprodução sexual ou outro tipo de reprodução biológica, com seus elementos e combinações que se pode conhecer com precisão. (WILLIAMS, 2008, p.182-183).

No entanto, Williams justifica que, na complexidade do conceito de reprodução, algumas considerações podem ser úteis quando se pretende pensar sobre a questão, jamais para tomá-la como verdade absoluta.

Nesse sentido, existe uma distinção entre os dois níveis de processos reprodutivos na integração de sistemas, de um lado o modelo de autorregulação, tal como se encontra no funcionalismo tradicional que gera reações em cadeia e a autorregulação reflexiva em que ocorrem os processos de filtragem seletiva da informação, nas quais os indivíduos envolvidos procuram, por meio de um ato pensado, regular as condições gerais de reprodução do sistema, seja para preservá-la da forma como se apresenta, ou para sua transformação. Nesse modelo de reprodução, o aspecto fundamental é a possibilidade de “contradição do sistema”.

Nessa perspectiva, Ramos de Oliveira (2004, p.2) aponta como exemplo “a cadeira do pensar³¹”. O “pensar” nesse foco, visto como castigo, revela parte de um método que, se de um lado, busca na intenção de ensinar o respeito às diferenças individuais; na ênfase à interação social, por outro, podem ser transformados e até invertidos, se operado pela repetição mecânica, sem qualquer reflexão a esse respeito. Constitui-se, desse modo, na reprodução de um modelo que não preserva a sua forma original, as pretensões pensadas *a priori* no que a transforma em mera agressão moral.

Pensar a educação com o olhar voltado para a aproximação, tal qual o campo da reprodução social requer atenção especial às transformações³² ocorridas nos sistemas educativos ao longo do tempo histórico, considerado aqui as especificidades educativas presentes em diferentes modelos de sociedade.

Ao definir o termo cultura, suas condições de desenvolvimento e significação enquanto realidade concreta, ou enquanto ideal de perfeição da mente humana,

³¹ Medida que integra a proposta didático-pedagógica do Método Montessori, tem por função estimular a autodisciplina: atrapalhar a dinâmica do grupo [...], é colocado para pensar e, conseqüentemente, rever seu comportamento (Oliveira, 2004, p.2).

³² Não faz parte neste trabalho adentrar nesta esfera de discussão, quanto às transformações históricas da educação, no entanto é preciso destacar sua importância para o entendimento das questões atuais acerca das finalidades da produção e transmissão do conhecimento nas instituições de ensino, como se processam nas rotinas das escolas.

Williams (2008, p.110) configura o termo “espírito” que informa o “modo de vida” de determinado povo, considerando as questões fundamentais quanto à natureza dos elementos que embasam ou determinam a produção de suas características culturais, e que, de acordo com Williams, o conceito de cultura, de forma mais geral, adquire o sentido de “cultivo ativo da mente”, a partir da qual assume outras significações tais como: um estado mental desenvolvido - como em “pessoa de cultura”, perpassa também pelo entendimento do “processo desse desenvolvimento” - como em “interesses culturais”, “atividades culturais” e até “meios desses processos”, como é encontrado nas artes e no trabalho intelectual do homem.

Numa aproximação antropológica, assim como na perspectiva sociológica, o termo cultura tem sido empregado para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de grupos sociais (idem, p.11). Considerados aqui, os seus sistemas de significados mediante os quais uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.

Nessa perspectiva, se incluem as diferentes formas de expressão humana, desde as atividades artísticas e intelectuais, que perpassam pelas diversas formas de linguagens, pela Filosofia e pela produção e transmissão mediática.

Todavia, quando a questão da cultura tem relação com a transmissão cultural promovida pela escola, implica em reconhecer que, de acordo com Forquin (1993, p.11) “confere aos indivíduos, ou ajuda os indivíduos a adquirir qualidades e competências desejáveis” e, para isso, nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são necessários.

Certos aspectos da cultura são absorvidos como conteúdos de transmissão no contexto escolar, enquanto outros constituem objetos apenas de aprendizagens não formais. Alguns desses aspectos, por vezes, permanecem até ocultos ou desaparecem, não sobrevivendo ao tempo ou ao envelhecimento de determinada geração e, desse modo, não deixam marcas no tempo.

A educação, por sua exigência de ação e continuidade que se materializa de forma prática nas instituições e organizações das quais singulariza a escola, manifesta sua natureza transmissora e nesse sentido supõe a “idéia de permanência”, mesmo que relativa, e a “idéia de valor”, como afirma Forquin:

[...] é por isso que a acepção estritamente descritiva dos sociólogos (incontestável no seu domínio próprio de pertinência, ainda que ela possa dar lugar, por sua vez, a múltiplas especificações e discussões) não poderia satisfazer o pedagogo. Inversamente, a acepção individual e “perfectiva” é demasiado unilateral. A cultura do “homem cultivado”, esta qualidade sutil e

imponderável da pessoa, não é, realmente, senão o avesso, o reflexo, a condensação individual, a expressão excepcionalmente elaborada de um “mundo de cultura” no qual ele se banha e de uma “tradição de cultura” que herda e da qual os outros, seus contemporâneos, são, sem dúvida, herdeiros e as testemunhas, mesmo que muitas vezes sem poder se reconhecerem ou se expressarem como tais (FORQUIN, 1993, p.11-12).

Quanto à natureza de transmissão do conhecimento, Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia nos alerta:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 1986, p. 69).

Nesse sentido, faz referência à tomada de consciência pelo ser humano do seu estado de inconclusão “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Homens e mulheres se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 2007, p.50).

Ao trazer para discussão as questões ligadas à escola, sua estrutura, formas de organização e transmissão cultural, os estudos realizados por Forquim, a partir dos anos 60, trazem ricas contribuições, que ajudam na reflexão a ser desenvolvida acerca das questões curriculares, as dimensões e implicações culturais da escolarização na sociedade atual.

[...] as questões fundamentais, as que dizem respeito a justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas. Compreende-se que, num mundo onde a idéia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, a *fortiori*, de ser assumida. Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolha educativas, sob pena de cair na superficialidade. (FORQUIN, 1993, p.10).

Na afirmação de Forquim, existe uma relação muito próxima entre educação e cultura, quer no sentido de formação e socialização do indivíduo, ou àquela restrita aos domínios escolares, o fato é que a educação pressupõe sempre: “educação de alguém por alguém” (p.10), manifesto na comunicação, na transmissão, e na aquisição de algo: conhecimento, competência, crença, hábitos, valores, todos tidos como “conteúdos” da educação. Esse conteúdo, de caráter subjetivo e intersubjetivo, constitui-se no suporte e na forma de toda experiência individual possível, “conteúdo esse que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”.

Hannah Arendt (2005), reforça o caráter de herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual, que transcende os limites fronteiriços entre os agrupamentos

humanos, expresso como bem comum, na memória humanidade. Um estado especificamente humano pelo qual o homem se distancia da natureza e distingue-se da animalidade.

Ao refletir a questão da “natalidade” Arendt (2005), afirma que: “os pais não deram somente a vida a seus filhos, eles, ao mesmo tempo, os introduziram em um mundo” e, ao educá-los, assumem, além responsabilidade da vida e do seu desenvolvimento, também a continuidade do mundo. Assim, os recém chegados devem sobreviver e substituí-los. O que supõe uma atitude preservadora.

A educação, nesse sentido, consiste em introduzir as novas gerações no interior de um mundo que lhes é desconhecido, no qual deverão “habitar por certo tempo, para após, entregá-lo como herança aos seus sucessores” (FORQUIN, 1993, p.13). E, sob esse foco, o fato de aprender volta seu olhar para o passado, supõe, para a educação, como papel fundamental do educador um “imenso respeito pelo passado”, como condição para o “novo”, quando se pretende legar às novas gerações a tarefa, embora bastante difícil, de renovar o mundo, comum a todos.

Sem que os jovens assumam essa atitude, um tanto quanto conservadora, de aceitação e transmissão do patrimônio cultural humano, a tarefa da educação se torna inevitavelmente, obsoleta e até impossível.

Faz-se necessário, porém, reconhecer que o caráter eminentemente humano da cultura, referido anteriormente, a análise de Williams (2008), quanto a reprodução cultural, considera que, na diversidade de aparências em que apresenta-se a cultura humana, segundo os ditames de sua história e as diversas e complexas divisões geográficas, pode variar de uma sociedade para outra, pois, não é imposta como verdade absoluta, incontestável, também não se apresenta idêntica para todos os indivíduos, submete-se às relações contextuais, presentes a cada lugar e a cada tempo, a conflitos de interpretação, a normatizações inconstantes e, por isso, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.

Nessa perspectiva, a educação transmite “algo da cultura”, elementos culturais que, de acordo com Forquin (p.15), podem “provir de diferentes fontes e épocas, obedecer a princípios de produção e lógica do desenvolvimento, distintos, pode, também, não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação”, para o que Forquin considera como “metáfora da bricolagem”³³. Isso representa para a educação escolar

³³ A “metáfora da bricolagem” para Forquin pode ser compreendida como a reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados por empréstimo de vários e diferentes sistemas. Esta forma de compreensão se distancia da metáfora da reflexão ou da correspondência expressiva defendida por Althusser, busca

que, quando renovações são promovidas a cada geração na pedagogia, nos programas educacionais, “partes inteiras dessa herança desaparecem” da “memória escolar”, ao mesmo tempo em que surgem novos elementos, novos conteúdos, novas formas do saber, novos modelos de certeza, novos valores.

Nesse aspecto, Forquin (1993, p.15) acrescenta que é possível, ao se considerar o que “justifica todo o empreendimento educativo”, na medida em que se debruça sobre o compromisso e a responsabilidade de “transmitir e perpetuar a soma das experiências humanas” expressas como “cultura”, enquanto resultado do que tem sido construído pelos homens ao longo de sua história e que merece ser comunicado como memória comum às novas gerações.

O aspecto seletivo da cultura na educação, para que se reconheça o conteúdo ensinável nos espaços escolares, pressupõe um recorte no interior da cultura, uma reelaboração didática. Implica dizer que “a escola, no ato da seleção, ensina uma parte muito restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, o patrimônio cultural da comunidade humana”.

3.1 REPRODUÇÃO CULTURAL E CURRÍCULO

Para compreender a relação existente entre cultura, escola e ensino na perspectiva filosófica, Marques (2003) faz considerações consistentes ligadas à organização curricular:

O homem não é, por natureza, o que pensa ser ou deseja ser, para elevar-se a qualquer patamar de evolução na constituição do seu ser precisa antes de ser formado, e isso ocorre segundo as exigências de seu ser, no seu tempo e de acordo com o contexto de sua época, voltado para além do que decorre no dia a dia da existência e das motivações imediatas (MARQUES, 2003, p.41).

Afirma ainda que, o homem precisa “atravessar sua história cultural e dela fazer parte viva e operante, no que assume a capacidade de articular a intersubjetividade da palavra, da ação e de sua singular experiência” (idem, p.41).

Enquanto sujeito que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz a si mesmo, para isso faz uso da sua capacidade reflexiva. É na articulação da sua singularidade que o homem experiencia seu potencial de reflexão, conhece a si próprio e o mundo que o cerca. No amplo e complexo contexto histórico em que o homem se processa como ser social, é que a “formação recebida impacta na ruptura com o imediato e o natural” (idem, p.45), suprime posturas e comportamentos

rotineiros, no que dá acesso às generalidades que determinam o particular da existência humana.

Nesse sentido, no percurso da escolarização se criam as possibilidades para se manter aberto ao mundo, para tomar posicionamentos de acordo com pontos de vistas distintos ou gerais. A escolarização recebida oportuniza o tempo para se apreender o novo, aquilo que se mostra instigante na relação com os demais sujeitos envolvidos no processo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, conhecimento, ação, teoria e prática se conjugam na formação recebida de forma indistinta, inseparáveis quando o interesse é a emancipação³⁴ humana.

No processo da escolarização o indivíduo tem acesso constante ao exercício do esclarecimento³⁵, o que implica em fazer uso da razão, exige reflexão crítica, da capacidade de reinterpretar à luz de perspectivas atualizadas do uso da linguagem e da subjetividade humana.

Nesse processo, compete aos sistemas educacionais o papel de organizar o espaço e o tempo formal escolar, capaz de promover formação intencional, explícita e sistemática que atenda às especificidades e às múltiplas dimensões da vida humana, suas interfaces presentes no contexto de suas relações sociais, perpassadas por uma racionalidade ampla que se expressa nos processos de aprendizagem, nas capacidades comunicativas, nas habilidades desenvolvidas e se relacionam aos processos e questionamentos, na forma de expressão da autonomia, nos confrontos e nos desafios das práticas sociais do contexto onde a escola está inserida.

Para Marques (2003), a escola ao organizar sua proposta pedagógica deve partir do entendimento de que “os sujeitos ali envolvidos têm a responsabilidade e o compromisso de organizar e conduzir os rumos do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano das escolas”. Isso implica na visão coletiva, participativa e consciente da construção curricular dinâmica expressa nos caminhos percorridos para a construção do conhecimento no dia a dia das práticas educativas.

³⁴ Termo utilizado por filósofos e pesquisadores, principalmente aqueles ligados às ciências sociais críticas, entre os quais, ganha destaque Jürgen Habermas, para se referir à “libertação” do homem de sua ignorância, por meio do conhecimento, frente às questões do seu mundo real.

³⁵ Para Kant, o esclarecimento consiste na saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade do indivíduo de fazer uso de seu entendimento sem a ajuda de outro indivíduo. Sua culpa reside na falta de decisão e coragem de servir-se a si próprio sem a direção de outrem. “Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, esse é o lema do esclarecimento”. Textos clássicos do pensamento humano, (Kant, 1985, p.100)

Nesse sentido, conhecimento e currículo se tornam indissociáveis quanto à forma como se constituem, na sequência dos dias e anos que seguem à escolarização dos indivíduos, manifestas em experiências vividas nos espaços escolares.

Na dualidade que envolve sujeito e objeto, na leitura de Marques “constituídos de modo independente”, se encontra a fragmentação do processo de construção do conhecimento, alicerçada sob os princípios da racionalidade moderna³⁶ que ora impõem o predomínio do objeto, ora a dominação do sujeito.

Na perspectiva de que, de um lado, encontram-se os empiristas³⁷ que buscam conceber o objeto como determinante tanto do ato de conhecer como das estruturas que o produziram, por outro lado, há o racionalismo moderno que sustenta a autonomia da razão para determinar a relação do objeto com o conhecer humano.

Mesmo que a síntese entre essas duas correntes da ciência moderna aponte para a tentativa de elucidar as questões do conhecimento, o que se constata é a fragmentação da razão que sustenta teoria e prática frente à qual à educação compete repassar para as gerações mais novas os saberes já produzidos e acumulados ao longo da história dos homens. O conhecimento nesse sentido é visto como algo passível de se aprender para transmitir ou aplicar posteriormente.

O currículo escolar visto por esse foco é compreendido como uma listagem de disciplinas e conteúdos, um acúmulo de informações, que se constituem sob os métodos que investigam as diversas formas de tratar a especificidade de cada ciência, presente nos currículos escolares, de modo geral, separadas das relações sociais que as constituíram, assim também se constata na compreensão que se dá às questões da ética e da política que perpassam as relações humanas em dado contexto.

A concepção que se forma do conhecimento, a partir dessa perspectiva, apresenta “caráter reducionista e limitador”, rompe com a “unidade entre sujeito e

³⁶ A racionalidade moderna, que passou a orientar a visão de mundo a partir o século XVII, com a proposição de Copérnico de que a Terra girava em torno do Sol, desestabilizou o senso de equilíbrio dos gregos, a crença na ordem da essência, da qualidade interna, de um homem pré-determinado na instância divina, que fundamentava a “alma cristã da época”. Os papéis desempenhados pelos indivíduos eram pré-determinados, e, a educação cabia a “cópia desses modelos, de forma absoluta, permanente, imutáveis”. Após, abalar o mundo estável da época, o pensamento moderno se reforça e se amplia significativamente por volta de 1700 com as descobertas científicas de Isaac Newton, no que Descartes, já apontava com sua teoria do “Método” na educação, a ideia de um mundo organizado segundo a certeza cartesiana, a predição newtoniana de um universo estável, simétrico, com base assentada nas leis da natureza, considera que para compreender carece de uma observação empírica, cuidadosa e detalhada, sobre o comportamento do objeto, frente a uma ordem já estabelecida por leis mensuráveis, e, portanto, comprovadas por experiências que se sustentam, principalmente, nas ciências exatas da matemática e da física, enfim, nessa ótica tudo pode ser testado. Nesse pensamento, embora os visíveis avanços científicos que propulsionaram o desenvolvimento tecnológico aos patamares da contemporaneidade, para educação esse modelo, limitado pela previsibilidade causal, e linear, por uma metodologia fechada (ou de descoberta), que ainda se encontram na base da organização curricular, que supõe o currículo organizado a passos graduais, não deu conta de esclarecer, no campo das ciências humanas, as interações complexas e espontâneas, presentes nas relações humanas. (Doll, W.E, 1997).

³⁷ Corrente que compreende o conhecimento, como proveniente exclusivamente da experiência.

objeto, ao negar a realidade de um processo que compreende a reciprocidade de sua constituição, e o caráter intersubjetivo que lhes confere validade a cada passo, num contínuo recomeço” (MARQUES, 1996, p. 48).

Desse modo, a escola compreendida a partir do pressuposto que confere natureza ativa e dinâmica ao processo da aprendizagem, também entende que esta ocorrência se dá a partir da relação entre os sujeitos envolvidos e considera para essa relação o potencial cognitivo de cada indivíduo, e assim entende que o currículo, na perspectiva de um processo em que as oportunidades, tanto para a construção quanto para a circulação do conhecimento, realiza-se a partir da relação direta entre os sujeitos que ouvem e dos que escutam (idem, p.68).

Nesse sentido, o tempo³⁸ da escolarização, a que se submete o indivíduo, pode ser compreendido como um espaço para aprender e para ensinar, como afirma Marques: “com o caráter de alargar e ampliar o horizonte cognitivo” (p. 68), permite situar as ações e rotinas experienciadas, assim como as práticas vivenciadas na dinâmica escolar, em atividades curriculares. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser determinado por “sequências lineares de conteúdos e disciplinas escalonadas em pré-requisitos, tão pouco ser construído a partir da somatória de fragmentos, sequenciados de modo linear, etapa a etapa” (idem, p.68).

O currículo visto por esse foco é construído a partir da unidade entre os diversos e diferentes componentes que se relacionam de forma recíproca configurando a totalidade dos saberes que se firmam distinta e interdependentemente. Olhar o currículo como um processo que se constrói a partir da rotina das práticas escolares, conjugado a um referencial teórico que lhe confere sustentação e realimenta continuamente, permite constatar que as diferentes disciplinas presentes nessa forma de organização curricular se encontram fechadas, “isoladas em suas técnicas próprias, separadas de suas origens e fins” (FORQUIN, 1993, p. 67).

Esse modo de organizar as disciplinas curriculares, ao longo dos anos, não dá conta de situar o saber na sua complexidade e totalidade. Isso implica que as disciplinas possam se intercomunicar, de modo a preservar seu valor cultural e permitir ser questionada no interior do paradigma que as constituiu.

³⁸ Na visão moderna, que persiste até hoje no sistema educacional, o tempo é visto exclusivamente em termos cumulativos, como uma correlação com o que é aprendido, quanto mais longo o tempo, mais aprendizagem se acumula. O desenvolvimento é visto como ocorrendo em passos sequenciais, graduais. O sequenciamento linear, à mago da ordem matemática, prossegue a contagem numa série ordenada, de passos uniformes e, cada um é composto dos precedentes.

Assim sendo, não são suficientes as tentativas de implantar métodos interdisciplinares, para estabelecer as correlações entre as diferentes áreas disciplinares sem questionar a origem epistemológica em que as disciplinas se alicerçam na sua constituição, sem se confrontar as diferentes práticas escolares com as teorias que fundamentam a base da sua formulação e elaboração conceitual.

Uma escola que busca articular a questão intersubjetiva, mediada pela linguagem especifica a determinada situação e outra mais geral, aplicada na relação entre o homem e os objetos que o cercam, compreende essa relação como “estruturas simbólicas” que inferem consistência aos sentidos e convicção às relações estabelecidas entre sujeitos e objetos para a constituição dos saberes. Considerado por Habermas (1998) como “rede de ações comunicativas” por meio da qual o “mundo da vida” se reproduz.

O conhecimento, com base na perspectiva do “agir comunicativo”, não pode ser visto de forma isolada do contexto que o produziu, pois faz parte da complexa relação de conexão entre a experiência vivida e a ação reflexiva inerente ao sujeito.

Neste sentido, Marques (2003) considera que o conhecimento se constrói na relação social estabelecida entre os sujeitos, na medida em que promove o entendimento entre eles: “os indivíduos se entendem mediados por simbologias pré-definidas, entre elas, encontra-se a linguagem”.

Esse processo de comunicação em que se encadeiam as gerações humanas e as formações sociais e, por suas perspectivas crítico-emancipatórias, transcendem a si mesmas num processo interativo e dinâmico, garantia da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento cognitivo, aberto ao questionamento constante, à revisão ou substituição da linguagem na qual as experiências se realizam e se interpretam (MARQUES, 2003, p.73).

O diálogo entre os diferentes saberes busca o entendimento entre as diversas linguagens que os sustentam, tendo em vista o caráter de reconstrução dos discursos e argumentações que se apresentam. O Projeto Pedagógico escolar, nesse sentido, construído, passo-a-passo, no coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, cumpre revelar e criar condições de participação quanto à organização e estruturação das práticas educativas.

Faz-se necessário criar mecanismos na organização curricular, com vistas à superação do estreitamento e do reducionismo das disciplinas isoladas, com suas ementas restritas e grades curriculares que mais aprisionam as práticas didáticas às peculiaridades de cada disciplina, limitando a dinâmica curricular a modelos metodológicos que articulam práticas e teorias disciplinares de forma isolada.

O conhecimento, nesse sentido, não deve ser visto como algo imutável, a ser transmitido pronto e acabado de geração a geração. Conceber o conhecimento enquanto produção histórica, provisória, favorável e passível de renovação, que não se dissocia dos sujeitos que os produzem e que se constitui na ação e na palavra, significa conferir sentido e possibilitar os mecanismos para o entendimento mediado por uma linguagem que os identifica e aproxima.

O currículo escolar, nessa perspectiva, constrói-se na comunicação, expressa valores e normas, interesses cognitivos gerais e os mais particulares para a formulação de objetivos e metas, para a seleção de instrumento e recursos adequados. Na dinâmica curricular, ganham forma as diversas áreas do conhecimento, não no isolamento, na clausura em que se mostram presas e autossuficientes, mas na qualidade de produção humana.

Os conteúdos escolares, específicos a cada área do conhecimento, trabalhados em diferentes situações do processo de ensino-aprendizagem, adquirem sentidos próprios quando inseridos num universo mais amplo daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, centram-se sobre a razão de muitas vozes e de ampla base conceitual, que se articulam em sua unidade nuclear.

Esse enfoque implica no conceito que se tem de “totalidade”, enquanto mecanismo de explicar as questões ligadas ao cotidiano da vida humana, que pode ser considerada, não apenas na singularidade da vida do indivíduo, mas na relação existente entre os diferentes grupos sociais, a qual se manifesta no interior de cada unidade escolar e que influencia os métodos a partir dos quais se entende a ideia de totalidade. Faz-se necessário o esforço para remover aquilo que é aparente a uma dada totalidade para esclarecer a que natureza é admitida ou presumida.

O termo totalidade, pensado a partir de sua constituição enquanto algo que difere qualitativamente da mera agregação de partes, na medida em que considera que não se pode reduzir em partes separadas, mas que é obtida a partir das interações entre os elementos que a constitui, que a coesão entre as partes seria suficiente para caracterizar uma vida cotidiana qualquer, seja ela individual ou social.

Cabe considerar que a percepção que se faz a respeito do sentido da questão de totalidade implica na rotina escolar na concepção que se faz do processo de ensino e aprendizagem, que repercute de forma diferente no processo de aquisição do conhecimento.

Com a preocupação de compreender as ações humanas, na sua unicidade, não passíveis de repetição que não se processam no espaço temporal de forma singular e distinta, mas, que uma mesma categoria de fenômenos, embora sua individualidade, apresente entre si um alto grau de semelhança com relação a certos aspectos que a tornam passíveis de serem descritas.

Não se trata, portanto, de uma negação às diferenças evidentes entre o conhecimento de assuntos humanos e o conhecimento recorrente no mundo físico, mas, o que se propõem, passa por aceitar que não existe uma definição rígida o bastante na demarcação isolada dos objetos de determinada ciência. Desse modo, o campo das diferentes disciplinas científicas pode ser identificado, não pela especificidade do objeto de que trata, mas pelas questões que se planejam a partir deles. Nessa perspectiva, as ciências não tomam por base as conexões objetivas entre os fatos, mas, as conexões conceituais entre eles.

Estas conexões conceituais se traduzem por meio de representações simbólicas mediadas a partir da relação estabelecida entre sujeito e objeto, correspondem a indícios que caracterizam cada uma das disciplinas escolares enquanto ciência específica. Esses indícios identificam o código pelo qual as diferentes disciplinas se configuram nos currículos escolares.

3.2 CÓDIGO DISCIPLINAR

Para identificar as conexões conceituais e revelar os aspectos simbólicos da representação humana, utilizadas na interrelação entre os sujeitos da ação educativa no interior das escolas, considera-se a linguagem como elemento de mediação. Para auxiliar nessa identificação, recorre-se aos estudos realizados por Raimundo Cuesta Fernandes e Basil Bernstein, os quais tratam de questões ligadas ao código disciplinar, à reprodução cultural escolar e suas implicações na formação dos mais jovens na medida em que ajudam a sustentar teoricamente a análise.

Em meados da década de 70, Basil Bernstein³⁹ (*apud* FORQUIN, 1993, p.85-92) fundamenta, em sua obra: “*Class, codes and control*”, pesquisa acerca do currículo, da pedagogia e da avaliação, que embasa de forma complexa sua teoria sobre “código dos saberes escolares” (p.85-86). Preocupado, mais com as relações estruturais estabelecidas entre os diferentes tipos de conhecimentos ensinados a partir dos

³⁹ Bernstein, B. 1971: On the classification and framing of education knowledge, in Bernstein, B. 1975, *Class, codes and control*, (p.202-230), in Forquin (1993, p.85).

currículos escolares, Bernstein se ocupou em revelar como o currículo está estruturalmente organizado e como se ligam a diferentes princípios de poder e controle.

Enquanto que, de um lado, prevê uma forma curricular organizada sob forma de coleção, com a finalidade de manter as áreas e campos do conhecimento fortemente isolados, separados, por outro lado, encontram-se currículos do tipo integrado em que, embora preservem as distinções entre as áreas do conhecimento, esta diferenciação ocorre de forma menos visível.

Note-se que as duas formas de conceber a organização curricular, seja de modo mais forte ou mais fraco, obedecem a um mesmo princípio abrangente, ao qual às áreas do conhecimento que compõem o currículo se subordinam.

Bernstein, de acordo com o maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diferentes áreas do conhecimento, a “classificação” (p.87), termo utilizado para designar “que coisas” podem ficar juntas na organização curricular, afirma que: “quanto maior o isolamento, maior a classificação”. Identifica desse modo o que é legítimo para se incluir ao currículo, visto que sua organização, nessa relação, subjaz uma expressão de poder, pois remete aos saberes que “podem” ou “não podem” ser incluídos (FORQUIN, 1993, p. 91).

Os currículos tidos como tradicionais buscam se estruturar em torno de áreas disciplinares, fortemente isoladas umas das outras, permitindo assim, maior controle e classificação dos alunos envolvidos nessa relação. Por outro lado, existem currículos organizados de forma a estruturar suas diferentes áreas disciplinares de forma “interdisciplinar”, o que permite classificá-los, segundo os estudos de Bernstein, numa escala fraca.

Entretanto, de acordo com o autor, no que diz respeito às questões educacionais, são os sujeitos envolvidos nesse processo que mantêm para si o papel de definir o que “conta” como conhecimento válido para constituir o currículo, assim como, sua forma de transmissão pedagógica e a avaliação que busca definir como realização válida dos conhecimentos.

Os conhecimentos instituídos curricularmente se constituem em três formas de mensagens refletidas no currículo, na pedagogia e na avaliação, o que reforça a dificuldade de separação entre as questões curriculares tidas como fundamentais, como é o caso das de organização, transmissão e avaliação do conhecimento.

Consideram-se de relevância as questões que envolvem a transmissão do conhecimento, independentemente da organização curricular, seja com maior ou menor

efeito de classificação do conhecimento, reforça a observância quanto as variações na forma como são transmitidos, visto que o estudante “pode” ter maior ou menor “controle” sobre o ritmo dessa transmissão (FORQUIN, 1993, p.72).

Para isso, leva-se em conta os objetivos a serem atingidos, a divisão do espaço e tempo em que se realiza a transmissão, assim como os critérios de avaliação que também podem ter maior ou menor rigidez e explicitação. Para designar a característica do processo de transmissão, Bernstein estabelece o termo enquadramento (idem, p.89), proveniente da palavra inglesa “*framing*” (traduzido por enquadramento), para designar o segundo tipo de separação que remete à “estrutura profunda da pedagogia” (idem, p.86).

Por outro lado, sistemas escolares fortemente centralizadores deixam pouca iniciativa aos professores e alunos, repousam sobre enquadramentos rígidos e rigorosos, nesses casos se identifica a separação forte entre a ciência pura e os conhecimentos aplicados, na contrapartida dos sistemas considerados mais flexíveis, menos fechados.

Nas duas formas definidas por Bernstein, tanto o compartilhamento quanto o enquadramento escolar não se leva em conta as distinções específicas, pois cada uma delas estabelece o que ele chama de “código” dos saberes escolares, percebido na organização e estrutura das duas dimensões curriculares expressas nos seus “sistemas de mensagens”, as quais obedecem a princípios que garantem a sua “produção e regulação” e que podem variar de acordo com os contextos institucionais e sociais particulares. No que Forquin acrescenta: “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (FORQUIN, 1993, p.85).

Aliado à questão do “poder” presente nas instituições de ensino, encontra-se a relação de “controle” muito mais ligada às formas de transmissão dos conhecimentos escolares. A esse controle associa-se o enquadramento, o ritmo, o tempo e o espaço da transmissão. Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior será o enquadramento.

Numa análise mais detalhada sobre o conceito de “código” desenvolvido por Bernstein, verifica-se que, enquanto delimitação, classificação, enquadramento e as possíveis implicações das diferentes formas de organização do conhecimento nos

currículos escolares, isto implica que, as dimensões de ordem pedagógica, estrutural e cultural, são considerados conceitos fundamentais para a construção curricular.

Nessa perspectiva, a passagem de um código de saberes que tem como princípio a coleção, ou seja, o “ajuntamento de conhecimentos” para o código integrado pressupõe um “abrandamento dos enquadramentos” e conseqüentemente o “enfraquecimento das compartimentações no interior do currículo (FORQUIN, p.88).

As escolas que se organizam em torno de um currículo integrado, em que as áreas de conhecimento se interligam de forma a não ser fortemente marcada nas suas distinções e especificidades, apresentam objetivos e critérios de transmissão e de aquisição desses saberes, de modo mais frouxos, menos explícitos e possibilitam aos alunos maior controle sobre o tempo e o ritmo da suas aprendizagens, portanto, oferece ao professor menor controle sobre o processo de transmissão. Desse modo, o enquadramento se dá de forma mais fraca.

A transição de conhecimento em que o aluno tem maior poder de decisão sobre ritmo, tempo e espaço não significa que haja ausência de controle, o que está em jogo são princípios de controle mais sutis, porém não menos eficazes, considerando nesse foco a maior visibilidade dos estados subjetivos de cada aluno.

No artigo de André Chervel⁴⁰, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (1998, publicado no Brasil em 1990), constata-se afirmações acerca de que a escola produz uma cultura específica, singular e original. Essa análise denota dois aspectos fundamentais, de um lado, encontra-se a cultura que a escola lega à sociedade, traduz-se por meio dos resultados esperados pelo programa oficial e, por outro, revela os efeitos imprevisíveis, engendrados pela cultura escolar, presente na instituição.

Sobre a questão das disciplinas escolares Chervel (1990) afirma que: “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina”.

O estudo das disciplinas escolares, nesse sentido, além de rica contribuição para a história da educação e da própria cultura se constitui no suporte da organização e estrutura da escola e do seu ensino. Vidal (2005) esclarece que a escola, ao mesmo

⁴⁰ Linguista, André Chervel se dedicou ao estudo da história das disciplinas escolares sobre o ensino da língua francesa, predominante no sistema educacional francês a partir do final da década de 60 (apud Vidal, 2005).

tempo em que evidencia seu caráter criativo, pode denunciar sua passividade, classificando-a como receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

Porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado, é que ele desempenha na sociedade um papel ao qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (VIDAL, 2005, p. 26-27).

Quanto à influência das rotinas escolares, dos hábitos não documentados, quanto ao valor criativo e sua contribuição à história cultural de um povo em determinada época, Azanha (1992, p. 59) lembra, ao se reportar à moda do chamado “jardim inglês”⁴¹, do quanto uma inocente brincadeira de recreio serviu à cultura histórica da humanidade.

O artigo de Dominique Julia: “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado em 1995 e, traduzido para o português em 2001, situa a cultura escolar como um objeto da investigação histórica e considera que, o conceito de cultura escolar não pode ser estudado alheio à análise precisa das “relações conflituosas ou pacíficas”, que mantêm entre si, a cada período histórico e no conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Nessa perspectiva, cultura escolar é definida por Vidal como:

Um conjunto de normas que definem os conhecimentos a serem ensinados, as condutas inculcadas, assim como as diferentes práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, e a incorporação de comportamentos; de normas e práticas coordenadas, de suas finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), que podem variar de acordo com o contexto da épocas em que se constituem, (VIDAL, 2005, p. 24).

Diana Vidal (2005), em suas análises, procura interrogar as práticas do cotidiano escolar e o funcionamento interno da escola. Toma como fonte de investigação as disciplinas escolares e seus processos de constituição suspeita que a “grande inércia que percebemos a nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (VIDAL, 2005, p.25).

Na discussão da cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) afirma que “o professor é o principal agente na obediência ou não das normas e práticas coordenadas na escola”. Ou seja, o professor tem um papel fundamental e ativo, questionador das orientações pedagógicas e da sua própria prática, em que transforma

⁴¹ A jardinagem, por exemplo, parece um assunto muito distante da Filosofia; contudo, num determinado momento, pelo menos, a história da jardinagem se converte em parte da história verdadeiramente filosófica do pensamento moderno. A moda do chamado “jardim inglês” que rapidamente se estendeu pela França e pela Alemanha a partir de 1730, tal e como foi demonstrado por Monet e outros, foi a ponta de lança da corrente romântica, de uma classe de romantismo [...], tudo isto que afinal invadiria a vida intelectual europeia em todos os seus aspectos, apareceu pela primeira vez em grande escala, no começo do século XVIII e na forma da nova moda dos jardins de recreio”, (La Gran Cadena del Ser, trad. de A. Desmont, Barcelona, Icaria Editorial, 1983, PP. 23-24, in Azanha, p.59).

as ideias transmitidas nas diretrizes educacionais, num processo de reelaboração e de novos pressupostos. O que Vidal reforça:

Diante das proposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação, o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino - ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino (VIDAL, 2005, p. 35-36).

O sentido que adquire a liberdade do professor de questionar a natureza do ensino que lhe confere transmitir, seja de forma explícita ou numa prática oculta, implícita ao sistema escolar. Vale considerar que, o grande número de projetos extracurriculares apresentados ao programa escola&universidade, configuram-se em pistas que evidenciam uma relativa autonomia, neste caso, do professor da rede de ensino de Curitiba, para incluir a Filosofia nas práticas educativas realizadas com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que este trabalho tem se configurado como opção aos professores, uma vez que, a disciplina não se encontra legitimada nos currículos escolares, para esse nível de ensino.

3.3 CÓDIGO DISCIPLINAR E FILOSOFIA

A Filosofia escolar efetiva-se enquanto disciplina em algumas escolas de Ensino Fundamental, a partir da prática pedagógica desenvolvida por professores.

Mendes reconhece, a partir de pesquisa analisada em Mousquer (2004, p. 75), que: “não queremos que a reflexão sobre o ensino de Filosofia se reduza a uma reflexão sobre a Filosofia, tendo em vista que a Filosofia na educação básica tem a especificidade de ser um discurso originário da e voltada para a prática, sem que disso se deduza sequer uma distinção esquemática entre teoria e prática, quanto mais uma prioridade da prática sobre a teoria”.

Pensar as disciplinas escolares no contexto da cultura escolar significa reconhecer a originalidade na produção dos saberes ensináveis, tais saberes são definidos, alterados e implementados, não somente por meio de propostas curriculares registradas em documentos oficiais “texto visível” mas, especialmente pela prática pedagógica cotidiana mesmo que implícita ao contexto, expressa, como indica Cuesta Fernandes em “textos invisíveis”.

As mudanças ocorridas no interior desses saberes não estão dissociadas das mudanças sociais e políticas do país, assim como não são dissociadas dos saberes acadêmicos, eruditos e das áreas de referência. Entender tais mudanças pressupõe

reconhecer que elas se apresentam impregnadas pelo papel social, imputado aos diferentes sujeitos que, ora se confrontam, ora se complementam na definição dos saberes escolares. De acordo com Vidal (p.28), as disciplinas, quanto às suas finalidades, não são únicas, procedem normalmente de arquiteturas complexas nas quais, extratos sucessivos a que se sobrepõem a partir de elementos contraditórios, se mesclam:

ainda que a Filosofia não tenha sua presença autorizada e legitimada no currículo oficial, os saberes dessa disciplina apresentam-se cotidianamente nas escolas que adotaram a Filosofia escolar. Esta constatação sinaliza para a importância da ampliação da discussão sobre a Filosofia no Ensino Fundamental e a necessidade de compreender os elementos que colaboram para a constituição de um código disciplinar da Filosofia escolar (MENDES, 2006, p.78).

Nesse sentido, ainda que as finalidades do Ensino de Filosofia na escola de Ensino Fundamental pareçam corresponder às exigências sociais da atualidade, é interessante ressaltar que o movimento em direção à implementação desse ensino, enquanto disciplina escolar, ocorre em meio a críticas e confrontos entre filósofos e educadores. A esse embate teórico é que Mendes (2006) considera como pista, que marca a presença da Filosofia na prática do dia a dia escolar.

A discussão acerca dos conceitos de “Código Disciplinar” e “Disciplina Escolar” apontam a necessidade de se identificar os elementos fundantes para a constituição do “Código Disciplinar da Filosofia”, enquanto disciplina escolar na escolarização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Mendes (2006), além de se integrar os discursos dos conteúdos e das práticas, como indica o conceito de código disciplinar, é preciso reconhecer historicamente a presença da Filosofia como um componente curricular na história escolar brasileira.

A análise dos elementos constitutivos do Código Disciplinar da História nos leva a identificar a existência de “Textos Visíveis”, como afirma Cuesta Fernandes:

Este programa y los que le siguen [...] tanto los realizados por la administración educativa como los elaborados por los propios catedráticos, constituyen una primera tradición discursiva que fija El conocimiento histórico que se desea y que pasa a los libros de texto configurando lo que podríamos llamar la parte visible del código disciplin⁴² (CUESTA FERNANDES, 1998, p.27).

⁴² Os currículos oficiais de ensino, quanto aqueles realizados pelos professores constituem a tradição discursiva que fixa os conhecimentos de história que se deseja em documentos e livros que se pode chamar de textos visíveis e constitui o código dessa disciplina. Tradução da autora.

Esses códigos se compõem de disposições ‘jurídicas e administrativas’ que desenham, regulam e controlam o sistema educativo. Inclui, também, os currículos e manuais didáticos. Por outro lado, também revela o que se encontra implícito no espaço escolar expresso em “Texto Invisível” o qual traz a marca da prática pedagógica que se executa na sala de aula.

Os textos visíveis e invisíveis produzidos no espaço escolar são fontes em que busca-se descobrir os elementos necessários à compreensão do ensino de Filosofia, tal como se manifesta nas rotinas escolares.

Nesse sentido Mendes (2006), ao eleger, a partir da análise das pesquisas discentes, os elementos que caracterizam os textos visíveis e que marcam a inclusão do Ensino da Filosofia no Ensino Fundamental, reconhece o fato de que, a construção do Código Disciplinar da Filosofia, ou de qualquer outra disciplina curricular está, em primeira instância, vinculada ao reconhecimento oficial pelo Sistema de Ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2007), documento orientador para organização curricular em nível Nacional, versa sobre a inserção do Ensino da Filosofia no Ensino Fundamental. Aborda a Filosofia numa perspectiva de transversalidade, constituindo-se em conteúdos que atravessam os demais conteúdos curriculares nas suas diferentes áreas. Nesse caso, o tema transversal de Ética está previsto para os 3º e 4º ciclos, ou seja, para os anos finais do Ensino Fundamental.

A ocorrência de diversos fóruns regionais, realizados a partir de 2001, sugere temática própria sobre o ensino da Filosofia no Ensino Fundamental, mesmo que este legitimamente ainda não se firme na condição de disciplina escolar e, desse modo, não constitua os currículos escolares ao lado das demais disciplinas consideradas obrigatórias, mas que, para Mendes, podem constar como mais um forte indicativo de elementos que marcam a presença da Filosofia nesse nível de ensino.

Na constatação de Mendes, a Declaração de Paris (2004) para Filosofia é mais um dos elementos que se constitui em texto visível. Nesse documento, recomenda-se o alargamento da formação filosófica na educação, indicando a necessidade da inclusão da disciplina de Filosofia em todos os níveis de ensino.

Para ampliar o debate quanto à seleção e constituição dos conteúdos do Ensino da Filosofia, bem como da sua importância enquanto disciplina escolar que ocupa espaço privilegiado ao evidenciar a centralidade dessa discussão, encontram-se também os diálogos travados entre os autores que embasam diversos referenciais

teóricos de inúmeras pesquisas realizadas que abordam a questão da Filosofia com crianças.

São literaturas que registram aspectos fundamentais da cultura e das disciplinas escolares, lugar onde se procura situar o Ensino da Filosofia.

Nesse sentido, Lipman (1990) assevera que a Filosofia cumpre um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança quanto às suas capacidades de raciocínio, de compreensão ética, da criatividade e das relações pessoais e interpessoais, na medida em que colabora para a construção da autonomia para se pensar por si próprio.

Ao examinar as questões da sociolinguística, Bernstein se utiliza do termo “código” como indicador da estrutura das classes sociais e possíveis implicações nos contextos escolares.

Nessa direção, o conceito de Código Disciplinar é aplicado por Cuesta Fernández, quando examina a origem do conhecimento da disciplina da História na Espanha (1998), registra que:

O código disciplinar de história é, portanto, uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que dão legitimidade a função educativa atribuída à disciplina de história, regula sua prática de ensino, [...] seus conteúdos, métodos e o tempo conferido ao seu ensino, considerado dentro da cultura dominante como valioso e legítimo (CUESTA FERNANDES, 1998, p.8-9).

Se, de um lado, as aproximações sociohistóricas referendadas por Cuesta Fernandes a respeito de construção do conhecimento escolar de História remetem ao entendimento que se faz de disciplina curricular, enquanto entidade dotada de natureza singular, resultante da ação recíproca entre os sujeitos sociais envolvidos no processo. Por outro, ao se reconhecer a pertinência e a aplicabilidade do conceito de “Código” aplicado ao campo educacional e de “Código Disciplinar”, ao se referir às áreas do conhecimento transmitidas no espaço escolar.

Isso implica na possibilidade de se identificar os elementos caracterizadores que concorrem para a constituição da disciplina escolar. Questão da pesquisa, na medida em que busca identificar a presença da Filosofia nas escolas da rede de ensino de Curitiba e, consiste em revelar quais são os elementos que estão presentes nas propostas pedagógicas das escolas pesquisadas e nos projetos extracurriculares investigados, que tornam visível o código disciplinar da Filosofia, revelando-a enquanto “disciplina curricular” ou enquanto “princípio educativo”.

Por sua vez, revelar o código, que se manifesta, o qual é característico e específico de cada instituição escolar e, que integra os discursos ali travados, os conteúdos e suas ações, causa da interação e das transformações que ocorrem nesses espaços impulsionados pelo próprio contexto que se desenrola ao longo dos dias, dos meses e anos que se sucedem, manifestos de forma explícita ou implícita no currículo escolar e que torna possível identificar tanto a presença como a forma pela qual a Filosofia ali se configura.

O trabalho realizado por Mendes (2006), nesse sentido, busca na análise das pesquisas discentes, pistas, reveladas pelos respectivos autores, que possibilitem configurar o Ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental, a partir dos quais determina as marcas elementares que distinguem e caracterizam essa forma de ensino para esse nível escolar.

A Filosofia, enquanto disciplina escolar utiliza-se, conforme Mendes (2006, p. 65), de “uma categoria de análise que possibilite estabelecer uma compreensão, das tantas possíveis, sobre a constituição da Filosofia como disciplina” no Ensino Fundamental.

A partir desse diálogo, em que entra em cena pesquisador e referências, se torna-se possível utilizar o conceito de “código disciplinar” de forma abrangente, pois, destarte sua aplicabilidade a tantas outras disciplinas, subjaz uma tradição construída, não somente por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos, entre outros) que conferem suporte e validade ao ensino das disciplinas e, também, informa as bases onde se alicerçam, mesmo que implícitas, as inúmeras práticas docentes, exercidas sobre suas disciplinas de recorrência, constituindo-se desse modo, em imagem do que se faz dessas disciplinas no espaço escolar.

Os elementos fundantes, relativos à natureza, à estrutura e às finalidades do Ensino da Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressos nos documentos oficiais e projetos extracurriculares das escolas, constituem-se em características que identificam a Filosofia inserida, enquanto componente curricular, uma forma de conhecimento que, ao ser absorvido na prática pedagógica pelos sujeitos do processo de ensino, nas escolas da Rede de Ensino de Curitiba, revela o código da disciplina de Filosofia, o que a caracteriza nesse nível de escolarização.

Como se constata na pesquisa realizada por (Mendes, p. 42): “essa disciplina mostra-se essencialmente comprometida com a função educativa, permitindo reflexões

que possibilitam aos professores o cultivo das habilidades para se tornarem educadores pesquisadores”.

A inclusão da Filosofia no Ensino Fundamental, mais do que atender ao cumprimento de seu próprio fim, indagador das verdades históricas, promotor de desequilíbrio nas certezas, desempenha papel central, ao questionar as ações educacionais e educativas, confere aos sujeitos envolvidos vasto terreno para reflexão.

O diálogo estabelecido entre o referencial teórico, as diretrizes curriculares, as propostas pedagógicas e os projetos extracurriculares constitui-se de base em torno da qual se constroem e se articulam as categorias de análise que procuram evidenciar a existência da Filosofia como “disciplina curricular” ou enquanto “princípio educativo”.

4. ENSINO DA FILOSOFIA NA REDE DE ENSINO DE CURITIBA: PRINCÍPIO OU DISCIPLINA?

A trajetória do ensino da Filosofia nas escolas de Curitiba, se considerado seus aspectos Legais e históricos, são expressos nos documentos oficiais, nas Leis, que apontam a presença da Filosofia no ensino brasileiro, a partir do que se recorre a contextualização histórica para localizar em que momento ocorre a inserção desse ensino nos currículos das suas escolas.

De modo oficial, nas escolas da Rede de Ensino de Curitiba a proposta de inclusão da Filosofia nos currículos escolares se concretiza a partir do final dos anos 90, quando passa a compor as discussões que resultam no texto dos documentos oficiais das Diretrizes Curriculares de construção coletiva.

As versões curriculares (2000 e 2004) anunciadas como: “Diretrizes Curriculares – em discussão” (2000) e “Diretrizes Curriculares – em construção” (2004), assumem o ‘Ensino da Filosofia’ o qual é reiterado na versão curricular de 2006, que registra:

Os esforços das equipes da RME em compor, em **três princípios educativos**, a síntese da organização socioambiental almejada, da prática didática necessária e das relações sociais que devem permear a organização escolar na atualidade. A educação para o desenvolvimento sustentável, a prática filosófica e o processo de gestão democrática do processo pedagógico permanecem como fundamentos básicos das ações educacionais da RME. **Tais princípios foram reiterados pelas equipes da RME em 2005**, durante os debates sobre a necessidade de aprimoramento dos processos pedagógicos das escolas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável contextualiza as metas educacionais necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o Universo. A Educação pela Filosofia apresenta o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica. A Gestão Democrática do processo pedagógico é a organização básica das relações humanas na construção da democracia e da cidadania (SME/CURITIBA, 2006, p.23). Grifos da autora.

A Filosofia a partir daí se configura enquanto conhecimento necessário ao “desenvolvimento do indivíduo, que se percebe não somente como objeto ou sujeito, mas também como agente da história” (SME/CURITIBA, 2006, p. 36), compõem as três últimas versões curriculares municipais sendo, a partir de então, instituída oficialmente aos currículos escolares na forma de ‘Princípio Educativo’.

A Filosofia praticada na ocasião se sustenta no ‘Programa de Filosofia para Crianças’, proposta por Matthew Lipman, momento em que muitos professores são capacitados para desenvolver a proposta nos moldes das “Novelas Filosóficas” que compunham o referido programa.

As referidas novelas filosóficas visam à interação entre os alunos por meio de modelos de diálogos e de problemas filosóficos a serem resolvidos numa trama seriada. Segundo Lipman (1990), constitui-se de um tipo particular e privilegiado de literatura, que interpreta o interesse das crianças por identificação, uma vez que os personagens são representados por crianças, que incorporam o conceito e procedimentos filosóficos de forma segmentada. Sua estrutura conceitual envolve o leitor com as ideias da trama das personagens, que diferente de outros gêneros textuais tem o objetivo didático de ajudar a criança a internalizar e dominar as ferramentas da investigação filosófica.

De acordo com Kohan (2000, p. 63), “A estrutura curricular se desenvolve em forma de espiral e, embora tenha temas específicos e acentuados, esses vão se recuperando e se reforçando no decorrer do programa de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças”.

Na versão curricular de (2006), a Filosofia reaparece como um dos três “princípios educativos” que alicerçam e orientam os rumos da educação do Município. “Tais princípios foram reiterados pelas equipes da RME em 2005, durante os debates sobre a necessidade de aprimoramento dos processos pedagógicos das escolas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (SME/CURITIBA, 2006, p.23).

Nessa nova versão curricular, a Secretaria Municipal da Educação (SME/CURITIBA, p.23) reconhece a “Educação pela Filosofia” na forma do “diálogo reflexivo” e do “exercício da liberdade de pensamento”, como princípio educativo para a prática pedagógica nas suas escolas, tendo em vista o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica do aluno.

Paulo Freire (2007) nos diz que o diálogo aprofunda a tomada de consciência, pois favorece o estabelecimento de relações produzidas pelos fatos, situações ou circunstâncias.

Desse modo, a tomada de consciência não se dá no isolamento, mas na inter-relação entre as pessoas, no esforço coletivo, essa ideia também permeia as comunidades de investigação de Mathew Lipman (1990).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares preveem que: “Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo, (SME/CURITIBA, 2006, p.37).

A Filosofia se apresenta como matriz que fundamenta e que conduz as diferentes e diversas especificidades dos saberes, tal qual a variedade das folhas de uma árvore que se ligam ao seu tronco por meio de seus galhos. Isto procura explicar o mito do conhecimento envolvido no emaranhado das raízes. Assim, procura-se esclarecer o sentido da volta à “unidade” do conhecimento, à raiz, que por meio da reflexão filosófica possibilita o desvendar da verdade.

A Filosofia entra em cena como um espaço de diálogos especiais, que traz um olhar mais abrangente sobre a realidade vivida, auxilia na construção de conceitos interdisciplinares, trabalha habilidades de raciocínio, investigação e tradução, preenche lacunas, busca respostas e desenvolve atitudes (SME/CURITIBA, 2006, p. 38).

As Diretrizes Curriculares, ao abordar o ensino da Filosofia enquanto “princípio educativo” (idem, p.38), fundamenta-se na busca das relações existentes entre as áreas do conhecimento, na constante construção e reconstrução de conceitos, que justificam a aplicação de uma metodologia inter e/ou transdisciplinar.

Supõe-se que, na perspectiva da Filosofia não deve ser pensada de modo isolada das demais áreas de estudo, seu papel é assegurar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos pela reflexão e diálogo. A análise realizada por Muranaka (2007, p.76), considera que:

O caráter instrumental da investigação filosófica é enfocado como ponto articulador para a construção/reconstrução de conceitos necessários para a reflexão inter/transdisciplinar. Nota-se assim que não se afirma um espaço curricular para a disciplina de Filosofia, mas uma função que atravessa as disciplinas como princípio curricular.

As Diretrizes Curriculares (2006, p. 37), ao entender que o “ser humano se faz na interação com seus semelhantes e cada fazer gera inúmeras possibilidades” que, diante de uma realidade “não passível de controle”, apontam para a existência de uma prática didática que se sustenta na “atitude filosófica”. Para isso considera, no processo da construção do conhecimento, a promoção de desafios cognitivos e emocionais, capazes de promover o desenvolvimento de habilidades do pensamento nos alunos envolvidos, associadas ao exercício do diálogo e à autorreflexão que contribuem para o estabelecimento de relações entre os objetos ou fatos na reconstrução de seus significados.

As habilidades do pensamento⁴³, de acordo com os objetivos do Programa de Mathew Lipman, consistem em levar a criança a pensar por si própria e, para isso,

⁴³ As quatro habilidades do pensamento a serem desenvolvidas segundo Lipman são: capacidade de

propõem o desenvolvimento de quatro habilidades fundamentais, como seguem: capacidade de raciocínio; da criatividade; do crescimento pessoal e interpessoal; e da compreensão ética.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares pressupõem a construção de conceitos a partir de uma prática que possa contribuir na constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, capazes de dominar o destino de suas vidas e de sua comunidade. (Idem, p. 17).

Com o aumento do número de experiências e sua repercussão nas escolas da rede, no período em que estavam sendo formuladas as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), a pressão pela inclusão de **Filosofia no currículo escolar foi inevitável**. Assim, pode-se afirmar que uma Filosofia sai da escola fundamental, mais precisamente da sala de aula, direto para o currículo formalizado e institucionalizado, à margem do reconhecimento da comunidade acadêmica filosófica e/ou pedagógica. Mas qual Filosofia foi para o currículo? A do Programa de Filosofia para Crianças? A da escola? (MURANAKA, 2007, p.10).

Ao se pensar a aula de Filosofia numa dimensão crítica, cabe considerar como parte de sua tarefa as chamadas comunidades de investigação como sustenta Lipman (1990, p. 34). A Filosofia, a partir desse pensamento, pode servir à análise reflexiva da situação do aluno e do professor e, sobretudo, da realidade ao seu entorno, com caráter inquieto, de escuta, capaz de perceber a natureza do trabalho pelo qual o homem constrói a si mesmo, a sociedade e o futuro.

A superação da consciência ingênua, de acordo com Paulo Freire (2007), passa por duvidar. A dúvida, como afirma Gadotti (2005, p.18), consiste numa ‘atitude existencial’, uma maneira de ser e “cabe a cada um configurá-la em função de particularidades próprias, de sua história, e dos aspectos da situação, com a qual se encontra defrontado aqui e agora”. A dúvida, nesse aspecto, gera medo diante de decisões, angústias, as quais precisam de enfrentamento. Gadotti considera que as questões ligadas à Educação são “geradoras de angústias” (idem, p.18).

Por isso, na Filosofia, "o exercício do livre debate é uma necessidade de todos: ensinar e aprender a problematizar o que parece evidente e correto; ensinar e aprender a contestar, inclusive o pontificado dos filósofos e o museu dos seus grandes clássicos" (GADOTTI, 2005). E segue, argumentando que:

raciocínio – ligada à capacidade de se inferir logicamente consequências das reflexões elaboradas, procura as falhas e formas de corrigi-las; a capacidade está ligada à reflexão sobre os valores morais e à conduta a ser desempenhada. A capacidade criativa para soluções de problemas nutre-se pelo desenvolvimento da capacidade lógica; e a capacidade de compreensão ética, atrelada às regras morais, exige o desenvolvimento da sensibilidade, do cuidado e do interesse ético.

Todos os homens filosofam quando se interrogam sobre a finalidade do seu trabalho, das implicações de sua vida em sociedade, das condições de sua existência. [...] o filósofo é o homem da atenção. É o homem atento. Nada mais. É atento porque acolhe, dá guarida, às questões, aos problemas freqüentemente distorcidos, manipulados ou simplesmente esquecidos. Ele não banaliza o fenômeno, as coisas, os seres, as questões que a consciência tecnocrata e a dominação banalizam. Ao mesmo tempo em que ele toma a sério essas questões, ele as afronta e as assume com coragem, (GADOTTI, 2005, p. 34).

Para ensinar Filosofia para crianças, é preciso dizer o que pretendemos fazer com ela, nos situar, contextualizar o sentido e o significado desse trabalho. Visto que, “o ato filosófico exige uma preparação, o exercício do ato filosófico, a atitude filosófica, não aparece naturalmente. É o resultado de um longo trabalho, do qual também o discurso dos grandes filósofos não está ausente” (idem, p. 45).

Desse modo, a Educação pela Filosofia nas diretrizes curriculares se expressa no “diálogo reflexivo e no exercício da liberdade de pensamento” (SME/CURITIBA, 2006, p. 33-37), como uma prática educacional fundamental à escola que tem como foco o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica ao considerar que, a Filosofia, além de transmitir saberes, valores, contribui para promover interrogações a respeito do mundo, assim como a experiência a respeito do pensar autônomo. Na consideração de Gadotti (2005, p.43): A Filosofia nesse caminhar, pode ser o seu próprio conteúdo. De afirmativa ela passa a ser interrogativa.

Ao considerar a importância para a educação dos enunciados da perspectiva construtivista de Piaget, constata-se a estreita relação do ensino da Filosofia e seu papel enquanto disciplina curricular para “centralizar as relações interdisciplinares” (Idem, p. 25).

O objetivo da educação, nesse foco, não consiste em refletir ou conservar verdades prontas. Entretanto, se considerarmos que a ideia do diálogo travado na relação entre os profissionais envolvidos no cotidiano escolar e seus alunos, pode também ocorrer entre as áreas do conhecimento (SME/Curitiba, 2006, p. 38),

4.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE CURITIBA (2006)

No texto das Diretrizes Curriculares (2006), a Filosofia, o homem, e o conhecimento se entrelaçam e se justificam como reflexos das relações sociais que se formam, de acordo com Forquin (1993), sob a influência da herança cultural histórica e, têm como rumo a conquista da autonomia, isto é, da emancipação humana. Nesse

sentido, a atitude filosófica opera como necessária, senão imprescindível, tal como consta no documento, como segue:

O **ser humano se faz na interação com os outros** e cada fazer gera inúmeras possibilidades. A construção da **sua presença no mundo não se faz no isolamento**, mas sob a influência do que herda genética, social, cultural e historicamente. Julgar, analisar e sintetizar fatos, buscando desenvolver o pensamento autônomo é filosofar. **A autonomia do pensamento é fundamental para o exercício da cidadania.** O desenvolvimento pessoal e social, portanto, está intimamente ligado a essa habilidade de pensar por si mesmo, isto é, de o **sujeito apresentar uma atitude filosófica** diante das situações com as quais se depara. A atitude filosófica prevê a realidade que não é passível de controle, pois analisa conceitos, esclarece significados, elabora hipóteses e verifica a validade dos processos de raciocínio (SME/CURITIBA, 2006, p. 37). (grifos da autora)

A aspiração a uma escola democrática, promotora do acesso, da permanência e do ensino de qualidade, anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), encontra-se a Filosofia enquanto experiência democrática.

Acende a urgência de se democratizar a própria Filosofia, livrando-a do seu patamar elitista, exclusivo a poucos, que se vangloriam de deter as ferramentas necessárias ao ato do “Filosofar” e busca embarcar rumo ao olhar de todos, constituindo-se no esforço de um “diálogo” coletivo de espaço público, que se expõe ao olhar de todos num convite aberto para pensar.

A Filosofia, com seu método dialógico, se trabalhada desde os anos iniciais do ensino fundamental, ganha importância e valor quando se sustenta na concepção de mundo e de educação voltada para uma nova razão humana, que vê na educação a possibilidade de elevar-se na sua humanidade.

Atualmente se presencia uma série de problemas que impactam sobre a biosfera e, conseqüentemente, sobre a vida humana, de forma tão intensa que logo podem se tornar irreversíveis nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares (2006) apontam para a formação da consciência e da necessidade de promoção da educação socioambiental, como segue:

Em razão da consciência de que é crescente o esgotamento dos recursos naturais causado pela exploração desenfreada da natureza pela sociedade, de que esses recursos são finitos e de que, portanto, os seres humanos precisam urgentemente mudar sua postura exploratória, surge a necessidade de educar ambientalmente. O contexto de crise ambiental, social, de consumo e até tecnológica que vinha se instalando no mundo fez com que, a partir da década de 70, a população em geral começasse a se dar conta de que, se nada fosse feito, essa situação tenderia a agravar-se em poucos anos (SME/CURITIBA, 2006, p.23).

A sobrevivência da vida nos próximos anos pode depender da capacidade do homem de fazer uso da sua razão, para coexistir num mundo que não é só seu e no qual, da diversidade dos seres presentes depende o equilíbrio e a continuidade da sua própria existência e do Planeta.

Nesse sentido, a Educação pela Filosofia é vista como fundamental na promoção de atitude reflexiva e formadora de consciência crítica, capaz de levar a pensar sobre as ações diante da natureza na relação com a diversidade da vida. As diretrizes curriculares ao priorizar situações de aprendizagem que suscita o respeito ao meio ambiente, considera toda forma de vida como singular e orienta que:

A Educação Ambiental é uma preocupação que antecede o estabelecimento de legislações, o tema compôs vários programas de diversas secretarias deste município ao longo das últimas décadas, principalmente após os anos 80. Na esfera educacional, ela se fez presente, de forma mais evidenciada, desde o início da década de 90 quando a Secretaria Municipal da Educação (SME) implantou os Centros de Educação Integral (CEIs) que possuíam espaços próprios para o trabalho com Educação Ambiental propondo-se à situações de aprendizagem relativas às questões de meio ambiente. A orientação, entretanto, era de que a Educação Ambiental fosse vista não como disciplina isolada, mas sim relacionada aos conteúdos específicos das áreas que poderiam inclusive ser trabalhados em tempos e espaços próprios (SME/CURITIBA, 2006, p. 25).

Diante de tais problemáticas e da urgente necessidade de reflexão crítica sobre as questões contemporâneas, discutir o sentido que assume o ensino de Filosofia presente nas escolas, como possibilidade de 'diálogo' é de extrema importância quando sua finalidade é de ensinar o uso crítico da razão para a formação de indivíduos conscientes e inseridos ao contexto ao seu entorno:

Entende-se que, para essas metas serem atingidas, a educação tem papel fundamental e pode auxiliar fortemente no avanço da ciência, da tecnologia e na mudança nos padrões de consumo, mas certamente os esforços educativos não conseguem por si só reverter um modelo econômico que engendra os distúrbios socioambientais. É preciso alterar o modelo de sociedade atual e os decorrentes padrões de consumo. (SME/CURITIBA, 2006, p. 27).

A finalidade do diálogo e da interação social, dessa forma, não é de se chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da ação comunicativa e pedagógica que, de acordo com Habermas (1989), vê-se comprometida com o interesse emancipatório, compreende que na relação entre os sujeitos, na necessidade de autocompreensão, o indivíduo se resgata enquanto pessoa, corresponsável pela criação de condições do ambiente em que se insere.

A comunicação se reconhece na linguagem que ganha significado no encontro com o eu e o outro a caminho da emancipação. É na estrutura linguística que se

estabelece a comunicação entre dois ou mais indivíduos, permitindo que se expressem os sentimentos e emoções de forma intersubjetiva, promovida pela interação e comunicação entre objetos, normas e sujeitos do ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares de Ensino de Curitiba (2006) também caminham nesse entendimento, ao registrar que: a Educação pela Filosofia apresenta o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como prática fundamental de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica (SME/CURITIBA, 2006, p. 23).

Segundo Habermas (1989), os interesses teóricos, práticos ou emancipatórios orientam a ação humana. Desse modo, são também produtos da sua formação e da aprendizagem decorrentes do modo de interagir do homem sobre o mundo é que se configura o mundo da vida.

Nesse sentido, a escola, se entendida como um sistema, é também um mundo de vida seja ela instrumental, sistêmica, colonizadora ou não desse vivido, de constante conflito, que se compõe por sons, vozes, gestos, palavras e ações, pode e deve assumir as rédeas do caminho a seguir, ser autônoma.

A Filosofia, ao colocar-se a serviço da formação do espírito crítico, exerce seu papel de situar alunos e professores para perceber que o seu trabalho implica e se reflete na forma como o homem se constrói a si e à sociedade.

Nessa perspectiva, quando as duas versões curriculares anteriores (2000 e 2004), quanto a versão atual (2006), oferta aos alunos da sua rede escolar de ensino, registra em documento oficial o ensino da Filosofia enquanto componente curricular, sob a forma de princípio educativo. Em decorrência se consta sua presença em projetos pedagógicos (2006) das escolas municipais, como mostra a proposta:

A Filosofia, encarada como eixo orientador da prática educativa, é uma importante aliada no processo de significação e da construção do conhecimento. No entanto, ela adquire uma função ainda mais qualitativa quando também ocupa um espaço próprio na estrutura curricular. Ao propormos um duplo sentido para o papel da Filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental não estamos pretendendo dualizar a noção de Filosofia neste nível de ensino. O que estamos buscando é complementar sua função na prática cotidiana da escola. A partir do momento em que optamos também por um espaço próprio para a Filosofia na grade curricular, buscamos um forte aliado na orientação filosófica do currículo, que visa uma melhor comunicação entre as áreas do conhecimento, uma vez que, trabalhando com conteúdos filosóficos, contamos com ocasiões privilegiadas para a discussão sobre a produção do conhecimento em sua forma e conteúdo (PPP/RICARDO KRIEGER, 2006, p.41-42).

Nesse sentido, quando a Secretaria da Educação de Curitiba assume, nos seus aspectos legais e, inclui o conhecimento filosófico enquanto “princípio educativo” nas suas diretrizes de ensino. Sinaliza esse conhecimento como fundamental na formação dos seus alunos e reconhece a necessidade de viabilizar espaço para sua efetivação junto às escolas, entretanto, ainda não se percebe a sustentação de tal iniciativa expressa em política educacional capaz de assegurar a disseminação desse ensino nas suas escolas.

O que se constata é que esse ensino fica na iniciativa isolada de cada unidade escolar, que efetiva suas propostas de trabalho. O que vem ocorrendo por meio de projetos educativos. A discussão empreendida acerca da definição de elementos categorizadores para a constituição de ‘códigos’ que definem as bases da Filosofia enquanto disciplina escolar abre espaço para reconhecer e situar sua presença como ‘princípio educativo’ ou enquanto disciplina curricular.

4.2 A FILOSOFIA PRESENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O reconhecimento, em documento oficial pela SME significa, na afirmação de Cuesta Fernandes, a representação em ‘texto visível’ que marca em primeira instância a presença da Filosofia nas escolas de Curitiba. O documento oficial das diretrizes se constitui como elemento fundamental para categorização.

Ainda, na menção a textos visíveis, como marcas da presença da Filosofia nas escolas de Curitiba, constituindo-se como documentos oficiais, encontra-se o Projeto de Lei⁴⁴ nº 05.00069.2002, (anexo F), de iniciativa do Vereador Adenival Alves Gomes (2002), que tramitou pelo Legislativo da Câmara Municipal de Curitiba. Em seu texto, prevê-se a adoção da Filosofia em todas as escolas da Rede de Ensino do Município. De acordo com informações contidas no site da Câmara, o projeto foi aprovado em plenária, mas não obteve sanção do prefeito. Este documento também é citado por Mendes, como elemento constitutivo da presença da Filosofia.

As pesquisas discentes, analisadas por Mendes (2006), que compõem o ‘corpus’ de seu trabalho, investigam os sinais que caracterizam elementos que contribuem para a determinação do “Código Disciplinar da Filosofia”, também podem ser consideradas como indicativo de textos visíveis, por meio dos quais é possível reconhecer os elementos configuram esse ensino. No que afirma Mendes:

⁴⁴ O texto que constitui o referido Projeto de Lei, consta na íntegra nos anexos.

O ensino de Filosofia vem se constituindo como uma área de pesquisa fértil, apesar de ser um campo do conhecimento que não tem uma tradição de investigação. As fronteiras ainda são pouco definidas, professores e pesquisadores se debruçam sobre a questão do quê e do como ensinar. Há, nesse sentido, uma produção intelectual diversa e fecunda, permanentemente acontecem eventos, relatórios de pesquisas são publicados, livros são produzidos, bem como acontecem em várias regiões do Brasil os Fóruns Regionais de Ensino de Filosofia. Surgidos a partir do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em Piracicaba, SP, em novembro de 2000, os Fóruns Regionais são uma mostra da vitalidade desse campo de pesquisa, e são espaços onde professores e acadêmicos podem discutir o ensino de Filosofia em diversos níveis, sobretudo no Ensino Fundamental, que tem sido o foco de alguns desses encontros regionais distribuídos pelo Brasil (MENDES, 2006, p.47).

O estudo de Mendes (2006) foi de fundamental importância para se conhecer as marcas com as quais é possível evidenciar a presença da Filosofia nos currículos das escolas de Curitiba, na escolarização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partir da perspectiva de pensar o homem como um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social, implica em saber quem é esse homem que se quer formar e para qual mundo. Isso também implica em definir e estabelecer a intencionalidade presente no Projeto Pedagógico das escolas pesquisadas, como segue:

É preciso que a escola repense o seu papel frente a esses novos desafios. Assim ela deve ser um espaço de reflexão, de análise cuidadosa, de observação, de escuta, pois ao mesmo tempo em que a sociedade exige uma aprendizagem constante, contínua, promovida pela escola, está a lhe dizer sistematicamente, que a mesma não é o único lugar para aprender e talvez já não seja o mais importante. O cidadão precisa estar preparado para uma vida ativa num mundo em transformação. E isso pressupõe um homem crítico, compreensivo, cooperativo, um sujeito social que participa de forma consciente, criativa e empreendedora (PPP/CERRO AZUL, 2006, p. 27)

Presenciam-se diferentes formas de racionalidade que embasam os projetos pedagógicos das escolas. De um lado, de acordo com Habermas⁴⁵ (1989), encontra-se uma “racionalidade instrumental” dominante nos espaços escolares e que sustenta o fazer pedagógico; de outro, essa forma de racionalidade acaba por estruturar as relações que ali se desenrolam, revelando práticas pedagógicas burocráticas e rotineiras.

Faz-se necessário observar que é no encontro entre os sujeitos que se constrói

⁴⁵ Jürgen Habermas, filósofo da segunda geração da escola de Frankfurt, nasceu em 1929, em Dusseldórfia, foi assistente de Adorno de 1956 a 1959. Discute a questão da moral sob a perspectiva das condições de uma norma ser ou não válida.

o projeto pedagógico. Ao instigar a mudança de racionalidade, Habermas (1989, p.63) afirma que: “a racionalidade comunicativa, marca da intersubjetividade, é capaz de promover o diálogo, fundamental, tanto ao entendimento entre as pessoas como também ao cumprimento das próprias metas a que a escola se propõe”. A leitura que Gadotti faz dessa afirmação habermasiana, na sua obra “Pedagogia do Conflito” (2005), complementa e justifica seu sentido ao entender que:

A Filosofia deve sem cessar se colocar a escuta da educação, ajustar interrogativamente o diálogo com ela ou, [...] a dúvida filosófica representa e atesta esta vontade de diálogo e de interrogação. Dialogar, mas, em nome de quê, e em vista de que? [...] a preocupação subjacente ao diálogo... é aquela do homem, da condição humana. [...], ela chama à escolha, à decisão, à responsabilidade, à luta. Eis porque razão, dúvida nos pareceu figurar como “manifesto”, no sentido de entender, de testemunhar uma exigência repartido essa preocupação com outros a fim de que se determinem e procedam em função dela. (GADOTTI, 2005, p. 22-23)

As escolas da Rede de Ensino de Curitiba têm inserido nas suas propostas pedagógicas o trabalho com o ensino da Filosofia, no entanto, nesse percurso enfrenta a insuficiência de sustentação teórica, impondo limites e desafios à esta caminhada. Como exemplo, pode-se citar a presença da Filosofia nas propostas pedagógicas das escolas municipais: Professor Ricardo Krieger e Cerro Azul. Como se observa na constatação realizada por Muranaka:

[...] dentre as do ano de 1996, através da Fundação Sidônio Muralha/Centro informações mais relevantes para esta etapa da investigação contam: o contato de algumas escolas da rede com Filosofia, a partir Paranaense de Filosofia. Educação para o Pensar (CPF), que difundia o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) no estado do Paraná; a organização do eixo curricular como solicitação dos professores da rede; indicações sobre o processo de formulação da primeira versão, a não efetividade da segunda versão, e a construção da terceira versão mais os documentos a ela relacionados; a ausência de um levantamento sobre as escolas que tiveram ou têm experiências com Filosofia (cita-se apenas a Escola Ricardo Krieger, como uma das experiências mais significativas conhecidas pela SME) (MURANAKA, 2007, p.7)

Muranaka (2007), ao realizar sua pesquisa em uma das escolas da rede de ensino de Curitiba constata que, a Filosofia ali presente exibe uma trajetória própria, específica para essa unidade escolar e, que esse ensino foi se constituindo ao longo dos anos, até se firmar como parte do currículo, expresso no projeto pedagógico e, o ensino segundo Muranaka (2007, p. 10):

é diferente de outras áreas que se fundamentam no conhecimento acadêmico e científico até serem transpostas para suas formas e conteúdos didáticos direcionados aos primeiros anos de escolarização. A Filosofia que ingressou na escola fundamental era clandestina na academia e pouco se reconhecia de seus conteúdos formais. As aulas de Filosofia que foram aplicadas por professores da

RME, de maneira experimental refletiam de início os módulos temáticos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

Na aplicação do programa, nas salas de aulas, entendidas como “comunidade de investigação”, o professor assume o papel de coordenador das discussões sobre as ideias filosóficas contidas no livro-texto. Nessa perspectiva, Lipman se aproxima da base teórica apontada pelo construtivismo piagetiano⁴⁶, o qual considera que o papel do professor consiste, em deixar de ser um simples expositor de aulas, para assumir a posição de incentivador da pesquisa e, do esforço do aluno para chegar a uma provável resposta. Deixa, nessa perspectiva, o professor de se contentar em transmitir soluções prontas.

Nesse sentido, o projeto pedagógico da Escola Municipal Professor Ricardo Krieger registra como princípio escolar que: *O homem precisa ser desafiado a pensar. O conteúdo da educação problematiza o homem como ser de relações, situado historicamente e capacitado para criar e recriar o conhecimento pelo diálogo e pela investigação da cotidianidade do aluno na cultura que é portador* (PPP/ RICARDO KRIEGER, 2006, p.28-29).

O conteúdo curricular entendido como conhecimento formal necessário para favorecer o desenvolvimento e a socialização do aluno e deve, portanto, abordar os aspectos conceituais, os procedimentos e as atitudes, como ações cotidianas. Desse modo, o conteúdo é a categoria de análise por excelência para organização curricular.

O projeto pedagógico deve esclarecer que, a escola, enquanto instituição que se encontra inserida num complexo contexto social e histórico, precisa de constante e permanente atualização, pois a reflexão realizada de forma coletiva contribui para o desenvolvimento de um currículo, que fortalece as identidades culturais, situa os alunos como sujeitos conscientes, críticos e autônomos.

Para viabilizar a ação pedagógica a referida escola opta por desenvolver a ação educativa alicerçada no trabalho com os temas geradores e estabelece como objetivo a articulação das diferentes disciplinas ao contexto sociocultural dos alunos.

O conteúdo se busca no pensamento e linguagem do povo, que a escola traduz num Tema Gerador, assim o conteúdo escolar nasce do diálogo educador-educando, educando-educando, e aborda o mundo da natureza e da cultura. Portanto, o tema gerador enquanto eixo condutor do trabalho interdisciplinar da escola visa desenvolver um currículo reflexivo e crítico, procura integrar teoria e prática, o fazer e o pensar. O objetivo é transformar a prática fragmentada e descontextualizada da realidade numa visão de

⁴⁶ Jean Piaget (1896-1980) enfatizava a importância do trabalho em equipe e cooperação para o desenvolvimento da inteligência. Suas propostas metodológicas são fortemente marcadas por um apelo às atividades espontâneas da própria criança, e objetivam a organização cognitiva preparatória das operações da inteligência.

totalidade da realidade concreta do aluno. Assim, ao criar situações desafiadoras, geradoras das dúvidas e curiosidades que pelo diálogo entre as áreas do conhecimento, subsidiam a construção de conhecimento significativo (PPP/ RICARDO KRIEGER, 2006, p.29-30).

A Educação pela Filosofia na perspectiva de tema gerador encontra seu conteúdo ao olhar de forma crítica para a realidade e se constitui enquanto investigação filosófica no processo dessa observação, na análise e discussão sobre o mundo e no modo de conhecê-lo, possibilita a compreensão por parte do aluno de sua situação frente às determinações culturais, políticas e econômicas. Como se observa no Projeto Pedagógico da Escola Municipal Professor Ricardo Krieger:

O conhecimento se constitui nas relações do homem com o mundo, nas relações de transformação e, à medida que se problematiza criticamente estas relações, o conhecimento vai se aperfeiçoando. O homem precisa ser desafiado a pensar. O conteúdo [escolar] problematiza o homem como ser de relações, situado historicamente, o que o possibilita para criar e recriar o conhecimento pelo diálogo e investigação [...] (idem, p.30).

Na perspectiva de promover a articulação dos diferentes saberes repassados por meio das diversas áreas disciplinares inscritas no currículo, conotação que se aproxima de um modelo interdisciplinar como proposta metodológica para o ensino das diversas disciplinas, outra escola da RME de Curitiba insere a Filosofia no seu Projeto Pedagógico, permeando as áreas curriculares de forma interdisciplinar, como se observa no registro da Escola Municipal Cerro Azul a seguir:

Reconhece-se a necessidade de superar a concepção que se encontra generalizada em nossa cultura escolar, a de trabalhar todas as disciplinas a partir de um tema, bem como, a concepção de multidisciplinaridade, centrada apenas na justaposição de várias disciplinas afins. A fim de assegurar o processo de formação integral do aluno, procuramos superar essa dimensão, na busca da “transdisciplinaridade”, que assume a inconclusão do ser humano, rejeita a arrogância do saber concluído, das certezas convencionadas e propõe a busca permanente do saber. É a etapa superior da integração. Trata-se da construção de um sistema total sem fronteiras entre as disciplinas. (PPP/CERROAZUL, 2006, p.29).

A interdisciplinaridade, compreendida na perspectiva do conhecimento unitário, parte de um tronco comum, sua compreensão global está vinculada às relações estabelecidas entre as diversas ramificações que dela se desenrolam. A maneira de se observar o mundo implica na forma como se concebe o conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares (2006), o conceito e o papel atribuído ao trabalho interdisciplinar são vago, isto implica em diferentes interpretações e, trás como consequência, práticas didáticas diversas e diferenciadas no interior das escolas, acaba por revelar, aspectos teóricos e práticos promovidos mais por rotinas dos

professores, com suas singularidades, do que por uma concepção clara e definida da forma de transmissão dos saberes.

Os projetos educativos extracurriculares, analisados no próximo item, apresentados ao programa Escola&Universidade, que se expandem a cada ano, também se configuram como evidências da presença da Filosofia na rotina dessas escolas.

4.3 PROJETOS EDUCACIONAIS EXTRACURRICULARES E O PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE

O ensino da Filosofia se amplia, na escolarização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do trabalho desenvolvido com o projetos educativos extracurricular apresentados ao Programa Escola&Universidade. Iniciativa dos professores, interessados na articulação entre o ensino da Filosofia e das demais áreas curriculares, ou então, ligados à formação filosófica, como alternativa para minimizar os problemas de impacto social e ambiental da atualidade. Nesse foco, é de interesse neste estudo compreender a relação entre Filosofia e Currículo.

Nessa perspectiva, os professores das escolas do município desenvolvem com incentivo da mantenedora e por iniciativa própria de cada participante uma diversidade de projetos educativos, os quais são apresentados ao Programa de Incentivo à Formação Continuada, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), Escola&Universidade⁴⁷, desenvolvidos anualmente, durante o segundo semestre letivo. Esses projetos contam com o acompanhamento e orientação de diversas Faculdades e Instituto de Educação Superior (IES).

Os projetos desenvolvidos abordam questões pertinentes ao processo de ensino e da aprendizagem direcionadas às mais diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva curricular, as informações apresentadas a seguir dizem respeito aos dados coletados a partir da análise de projetos desenvolvidos junto ao programa de 2006 a 2008. Esse período foi considerado, tendo em vista a implantação da atual versão do documento das Diretrizes Curriculares (2006) para o Ensino de Curitiba.

⁴⁷ O projeto escola&universidade é uma iniciativa da Secretaria Municipal da Educação para qualificação profissional continuada, dentro do Programa de Qualidade na Educação de Curitiba. Conta com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES), contratadas para contribuir com técnicas científicas, na orientação dos professores e pedagogos das escolas, CMEIs, CMAEs, Faróis do saber que, apresentam seus projetos para aplicação durante o segundo semestre, na unidade de sua lotação. (SME/DTDE/Curitiba)

Para a viabilidade da pesquisa foram selecionados, entre os projetos apresentados, aqueles que mostram o interesse e o envolvimento do professor na articulação entre Filosofia e Currículo ou na formação filosófica do aluno, de acordo com a quantidade de projetos ligados a Filosofia nos anos de 2006, 2007 e 2008. Do total dos projetos anuais, faz-se uma seleção tendo em vista aqueles que, no critério da pesquisadora, conforme seus títulos mais se aproximam de temas ligados a Filosofia, conforme mostram os (anexos B, C, C1, D, D1 e D1.1).

QUADRO 1: Referente à quantidade de projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade no período de 2006 à 2008. Quadro resumo do anexo A.

	ANO da apresentação	Projetos de FILOSOFIA	Projetos SELECIONADOS
Anexo 1	2006	62	20
Anexo 2	2007	84	44
Anexo 3	2008	81	35

Fonte: SME/DTDE (2006). Construída pela pesquisadora.

Os dados apresentados, preliminarmente, remetem à constatação de que, seja por meio de projetos extracurriculares apresentados ao programa Escola&Universidade e vinculados às propostas pedagógicas, se depreende que: no ano de 2006, dos sessenta e dois (62) projetos, ver os títulos no (anexo B), que de alguma forma fizeram referência ao trabalho com a Filosofia nas escolas da RMEC, vinte (20) projetos tratam de conteúdos específicos da Filosofia, trazendo temáticas como a ética, valores e moral. Constata-se haver projetos vinculados às educação socioambiental, dada a importância do papel reflexivo, crítico e questionador das problemáticas e desafios sociais atuais frente às questões ambientais. E há ainda outros que discorrem sobre temas de outras áreas disciplinares, que buscam aproximação com a Filosofia por algum viés.

Em 2007, foram apresentados ao programa oitenta e quatro (84) projetos (Anexo C). Dos quais, quarenta e quatro (44), (Anexo C1), estão ligados diretamente a temática da Filosofia e, aborda a questão de forma interdisciplinar, uma vez que, os temas de caráter filosóficos, são inseridos à prática educativa vinculados a outras áreas do conhecimento, tais como: a literatura, as artes e a própria educação ambiental, como mostra anexo 2.

Em 2008, foram apresentados ao referido programa, de acordo com o quadro um (1), oitenta e um (81) projetos (ver títulos no anexo D). Desses, são selecionados inicialmente trinta e cinco (35), (ver anexo D1), para análise detalhada nesta pesquisa, em que se constata que, quinze (15) projetos, (ver anexo D 1.1), apresenta conteúdo filosófico específico, onde os proponentes do projeto definem a Filosofia e seu papel na escolarização de crianças. Foram transcritos desses projetos, conceitos filosóficos, tais como: ética, valores, moral, consciência, diálogo, métodos e práticas reflexivas. Procura-se verificar a pertinência desses conceitos com os conteúdos estruturantes⁴⁸ da disciplina da Filosofia.

Encontram-se escolas que vêm sucessivamente apresentando ao programa Escola&Universidade projetos envolvendo a questão da Filosofia, que absorve, a cada ano, um número maior de professores que de alguma forma inserem às suas práticas pedagógicas o pensar filosófico. Como é o caso da Escola Municipal Irati, (anexo C, D) em que três professoras reapresentam pela segunda vez, de modo consecutivo, o projeto: “Sensibilizando, semeando valores, colhendo a paz”, trabalho orientado por Instituição de Ensino Superior.

As considerações acerca dos dados presentes no quadro dois (2), quanto a seleção de projetos retirada do anexo B, relativos aos projetos do programa Escola&Universidade de acordo com os títulos que mais se aproximam das questões que envolvem o Ensino da Filosofia, como segue;

QUADRO 2: Seleção de 20 projetos apresentados ao programa Escola&Universidade no ano de 2006.

	Nº	TÍTULO
01	1692	A ARTE DE APRENDER A SER E A CONVIVER VALORIZANDO O EU E O OUTRO
02	2025	A ÉTICA COMO ELO DE LIGAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES ESCOLARES.
03	2083	ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA: EXERCÍCIO DE CIDADANIA
04	1607	APRENDENDO COM OS VALORES HUMANOS
05	1372	APRENDER A CONVIVER: TRANSFORMANDO AS REGRAS DO JOGO
06	1714	EDUCAÇÃO E ÉTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA
07	1555	ÉTICA: QUAL O SEU PAPEL NA ESCOLA?
08	1497	FILOSOFANDO NA ESCOLA: EM BUSCA DO PENSAR NA EDUCAÇÃO
09	1909	FILOSOFANDO PARA UMA NOVA REALIDADE E QUALIDADE DE VIDA
10	1617	FILOSOFIA ATIVA ALFABETIZAÇÃO VIVA: VEJA E SEJA VISTO
11	2360	FILOSOFIA E ÉTICA: UMA ANÁLISE QUE VAI ALÉM DO PENSAR

⁴⁸ Conteúdos que se constituíram historicamente e são basilares para o ensino da filosofia – Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética e Filosofia da Ciência (FILOSOFIA/SEED-PR, 2006, p.10).

12	1737	FILOSOFIA NO COTIDIANO ESCOLAR - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR
13	2278	FILOSOFIA:CONSTRUINDO UM CAMINHO P/ A CIDADANIA ATRAVÉS DA LITERATURA,DO JOGO...
14	2558	LENDO,REFLETINDO E APRENDENDO:TRABALHANDO FILOSOFIA ATRAVÉS DA LITERATURA.
15	2007	O DIÁLOGO FILOSÓFICO: UM OLHAR CRÍTICO E TRANSFORMADOR
16	1394	O PENSAR FILOSÓFICO COMO ALTERNAT. NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS COMPORTAMENTAIS...
17	1412	PENSO, NÃO COMPLICÓ
18	1652	RESGATANDO VALORES ATRAVÉS DA FILOSOFIA.
19	2391	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ
20	2331	UM PENSAR.. UM FAZER...UM BEM VIVER...

Fonte: SME/DTDE (2006). Construída pela pesquisadora.

As informações apresentadas no quadro 2 possibilitam considerar que, no ano de 2006 houve significativa procura por parte das escolas para desenvolverem trabalhos na perspectiva filosófica da educação.

Na proposição desses projetos, constata-se que os professores, sujeitos do processo educativo, manifestam interesse por buscar alternativas para uma ação educativa capaz de responder às exigências da contemporaneidade frente aos problemas sociais e culturais presenciados no interior das escolas e que se colocam como entraves ao processo do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Alguns desses temas estão ligados às questões ambientais, de onde se considera o papel reflexivo, crítico e questionador, inerente à escola, quanto às problemáticas e desafios frente às questões sociais emergentes. Nesse sentido, constata-se o interesse na abordagem de temas que envolvem conteúdos como a ética, os valores, a convivência, a reflexão e o pensar consciente.

Dos sessenta e dois projetos apresentados ao programa em 2006, que de alguma forma envolvem a temática do Ensino da Filosofia com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, cerca de vinte projetos buscam a promoção de valores humanos, o respeito às diferenças e à diversidade dos modos de ser e de ter opiniões no espaço escolar, nas comunidades locais e convivência social de forma mais ampla, visam o resgate das relações humanas, do direito à vida à convivência harmoniosa e equilibrada entre os indivíduos.

Esses projetos envolveram áreas como: artes; música; literatura/fábulas; poesia, contação de histórias e Educação física. Nos projetos apresentados, destaca-se o interesse pelo conteúdo filosófico e discute a partir da ética a questão dos valores e da moral humana. Sendo que, pelos títulos adotados, percebe-se a inclusão dos termos: valores e ética, como conteúdos a serem refletidos com os alunos.

Fato que permanece presente nos projetos seguintes, expresso nas considerações de professores participantes no ano de 2008:

Desenvolvemos uma proposta de trabalho que destaca os **valores** humanos vivenciados na vida em sociedade e na sala de aula. Procuramos incentivar os alunos a manifestarem suas idéias e a fazerem um bom uso da **liberdade**, buscando a identificação entre eles através do **diálogo**, procurando soluções para os problemas que surgem através de conversas (2008, p.45)⁴⁹. Grifos da autora.

Projetos dessa natureza visam ao resgate dos valores humanos por meio da informação e motivação dos sujeitos para uma convivência mais harmoniosa, maior participação, respeito e responsabilidade, no que se refere aos colegas de escola e a todas as pessoas de seu convívio.

Para isso, a proposta de trabalho se pauta em: “fornecer meios para que compreendam a necessidade de construir, de maneira consciente, regras e normas baseadas no respeito mútuo, na responsabilidade, cooperação e união procurando atingir uma maior integração e o desenvolvimento das potencialidades individuais” (idem, p.46).

Por outro lado, a análise dos dados apresentados no quadro 3, o qual apresenta a seleção de projetos do programa Escola&Universidade no ano de 2007, retirados do anexo C, informam que os projetos, de acordo com os títulos que mais se ligam às questões que envolvem conteúdos pertinentes à Filosofia, como segue:

QUADRO 3: Seleção de 44 projetos apresentados ao programa Escola&Universidade no ano de 2007.

	Nº	TÍTULO	IES
01	03	VIRTUDES: UM PROJETO PARA A VIDA INTEIRA, CRESCENDO E APRENDENDO JUNTOS	BAGOZZI
02	127	A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A PAZ VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO.	UFPR
03	172	RESGATANDO VALORES: TRABALHANDO A AUTO-ESTIMA NO COTIDIANO ESCOLAR.	PUC
04	177	EU,VOCÊ E O OUTRO.ONDE ESTÃO OS VALORES HUMANOS?UMA DISCUSSÃO SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA LITE	UFPR
05	201	ENTRE O LIMITE, A LIBERDADE, A VIOLÊNCIA E A AGRESSIVIDADE: REFLEXÕES ATRAVÉS DA ÉTICA.	BAGOZZI
06	207	"A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE VIOLENCIA".	UFPR
07	237	DESPERTAR O INTERESSE PARA A REFLEXÃO DO SER HUMANO COM OS SEUS RESTOS	UTFPR
08	238	TODOS JUNTOS , APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	UFPR
09	280	ÉTICA E CIDADANIA, UMA POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO NO AMBITO ESCOLAR	UNICENP

⁴⁹ Projeto: Resgatando valores e transformando atitudes, um direito a cidadania. Relatório apresentado em Parceria com o Instituto Nossa Senhora de Sion. Exemplar da Biblioteca Central da SME/Curitiba, 2008.

		E FAMILIAR.	
10	281	PARA UM MUNDO MELHOR... COMEÇAREI POR MIM MESMO	UFPR
11	302	NOSSAS DIFERENÇAS SÃO RIQUEZAS	BAGOZZI
12	422	ÉTICA - (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES EM TEMPO DE CRISE	BAGOZZI
13	439	REVENDO VALORES E FORMANDO NOVOS CONCEITOS PARA UMA VIDA MELHOR.	BAGOZZI
14	485	"QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA"	BAGOZZI
15	592	EDUCAR O CORPO PARA EDUCAR A MENTE	UNIBRASIL
16	631	IMAGINAR, FANTASIAR, PENSAR, CRIAR, ADMIRAR, REFLETIR. OPINAR...ISTO é CONTOS DE FADA	UniExp
17	663	CULTIVANDO VALORES HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR	PUC
18	675	READEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO ATUAL	BAGOZZI
19	700	CIDADANIA E PAZ	UTFPR
20	817	A FILOSOFIA NA ESCOLA INTEGRAL COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	BAGOZZI
21	819	VALORES HUMANOS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA E NA PRÁTICA DE UM MUNDO MELHOR	BAGOZZI
22	933	CONHECER PARA SER: CIDADANIA SE CONSTRÓI COM IDENTIDADE	BAGOZZI
23	938	RESGATAR VALORES: PRA QUÊ?	BAGOZZI
24	987	"SOU CRIANÇA E POSSO REFLETIR SOBRE MEUS VALORES"	UNIBRASIL
25	1071	A ÉTICA NO MUNDO DA CRIANÇA	BAGOZZI
26	1082	CIDADANIA - UM CAMINHO PARA O FUTURO	BAGOZZI
27	1105	XADREZ: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA ARTE DE PENSAR	UTFPR
28	1155	SOMOS O QUE FAZEMOS, MAS SOMOS, PRINCIPALMENTE, O QUE FAZEMOS PARA MUDAR O QUE SOMOS.	UFPR
29	1157	PLANETA ÁGUA. ATÉ QUANDO SEREMOS?	BAGOZZI
30	1259	ÉTICA: RECONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA	PUC
32	1296	FILOSOFIA NA SALA DE AULA - REPENSANDO E TRANSFORMANDO REALIDADES	UTFPR
33	1344	CADA ALUNO É DIFERENTE - A ARTE DE SER E CONVIVER	UFPR
34	1369	SER CRIANÇA: UM DIREITO DE TODOS	UniExp
35	1396	BRINCAR E PRESERVAR: O LIXO JÁ NÃO É MAIS O MESMO, PROBLEMA OU SOLUÇÃO?	UNIBRASIL
36	1438	MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS...EU NÃO! A IMPORTÂNCIA DO DESPERTAR CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO MORAL DA CRIANÇA	BAGOZZI
37	1439	"EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: TECENDO ATITUDES QUE FAZEM A DIFERENÇA"	UNIBRASIL
38	1446	LER, FILOSOFAR E CONTINUAR: É SÓ OPORTUNIZAR	UNIBRASIL
39	1468	VALORES: RECICLANDO O ENSINAR E ALEGRANDO O APRENDER	UniExp
40	1541	CORRESPONDÊNCIA@ - COMO NÃO DELETAR O PRESENTE PARA A GERAÇÃO FUTURA	UTFPR
41	1554	VALORES E VIRTUDES; MODIFICANDO COMPORTAMENTOS E CONSTRUINDO A PAZ.	BAGOZZI
42	1625	"EU E O OUTRO... A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA!"	UniExp
43	1634	SER CIDADÃO: EXERCITANDO DIREITOS E DEVERES	OPET
44	1685	CONSTRUINDO UM AMBIENTE MELHOR, ATRAVÉS DA VIVÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	

Fonte: SME/DTDE (2007). Construído pela pesquisadora.

Dos projetos apresentados em 2007 para a área da Filosofia, conforme seleção expressa no quadro 3, constata-se que, de um total de oitenta e quatro (anexo C) projetos, destacam-se quarenta e quatro (anexo C1) que apresentam de acordo com seus títulos, temáticas alusivas a Filosofia e num recorte mais elaborado, considerado

o conteúdo da Filosofia enquanto disciplina observa-se que, doze discutem a questão dos valores humanos; quatro tratam do conteúdo da Ética; sete estão ligados diretamente a conteúdos filosóficos; dois buscam refletir sobre as atitudes de convivência; e um projeto faz referência à questão da virtude humana. O trabalho ocorre entrelaçado a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo: a literatura, as artes e a educação socioambiental.

Os dados que são apresentados no quadro 4, foram retirados do anexo D e, informam os projetos do programa Escola&Universidade que no ano de 2008, de acordo com os títulos, mais fazem referência à conteúdos pertinentes à Filosofia, como segue:

QUADRO 4: Seleção de 35 projetos apresentados ao programa Escola&Universidade no ano de 2008.

	TITULO		ESCOLA	IES
01	SENSIBILIZANDO: SEMEANDO VALORES, COLHENDO PAZ.	03	IRATI	FACEL
02	ÉTICA E CIDADANIA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA PARA A SOCIEDADE	02	HEITOR ALENCAR FURTADO	BAGOZZI
03	PAZ NA ESCOLA, PRESENTES PARA A VIDA: COMPROMISSO E DESAFIO CONSTANTE.	03	AMÉRICA DA COSTA SABÓIA	NOSSA SENHORA DO SION
04	CANTANDO E ENCANTANDO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO NO RESGATE DE VALORES.	03	JURANDIR MÖKEL	NOSSA SENHORA DO SION
05	FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM!	03	MARIA MARLI	PUC/PR
06	SUSTENTABILIDADE DO SER INTEGRAL: MENTE, CORPO E ESPÍRITO.	03	DOUDEL DE ANDRADE	BAGOZZI
07	AS VIRTUDES NO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA.	01	LEONEL MORO	BAGOZZI
08	CULTURA DA PAZ NUMA ESCOLA PARTICIPATIVA.	02	FRANCISCO DEROSSO	EXPOENTE
09	RESGATANDO VALORES HUMANOS ATRAVÉS DO ENCANTAMENTO DAS FÁBULAS.	03	ROMÁRIO MARTINS	FACEL
10	RESGATANDO VALORES E TRANSFORMANDO ATITUDES, UM DIREITO A CIDADANIA.	03	RIO NEGRO	NOSSA SENHORA DO SION
11	A CONTRIBUIÇÃO DAS FÁBULAS NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	03	MONTEIRO LOBATO	BAGOZZI
12	O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS: UMA ABORDAGEM SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA FILOSOFIA E DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA.	03	OMAR SABBAG	EXPOENTE
13	CONTAR HISTÓRIAS É PRECISO, EDUCAR, BRINCAR E SONHAR TAMBÉM.	03	FRANCISCO KLENTEZ	BAGOZZI
14	RE-SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS VALORES: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS.	03	MICHEL KHURY	EXPOENTE
15	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ.	02	ENY CALDEIRA	BAGOZZI
16	EU, VOCÊ, TODOS NÓS... DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE OS VALORES DO MUNDO QUE NOS CERCA.	02	NIVALDO BRAGA	NOSSA SENHORA DO SION
17	PRECONCEITO: DIGO NÃO!!	03	RAOUL WALLENBERG	EXPOENTE

18	RESGATANDO VALORES, CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR.	02	TANIRA R. SCHMIDT	BAGOZZI
19	REFLETINDO SOBRE O MUNDO, ATRAVÉS DOS VALORES.	03	MARÇAL JUSTEM	BAGOZZI
20	FILOSOFIA E SEXUALIDADE: APERFEIÇOANDO O PENSAR.	02	DURIVAL DE BRITO E SILVA	BAGOZZI
21	ÉTICA E ARTE: UMA CONSTRUÇÃO PARA SER CIDADÃO.	03	ELZA LERNER	NOSSA SENHORA DO SION
22	A CRIANÇA E SEUS VALORES: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS.	02	OMAR SABBAG	FACEL
23	VIVER E CONVIVER: EIS A DIFERENÇA	03	ANNA HELLA	BAGOZZI
24	REFLETINDO SOBRE NOSSOS VALORES: COM CHÁ E POESIA.	03	JARDIM SANTOS ANDRADE	PUC/PR
25	A ARTE DE PENSAR-CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS NA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	03	IRATI	BAGOZZI
26	VIVER COM QUALIDADE: RESGATANDO VALORES DO COTIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR.	02	ROMÁRIO MARTINS	EXPOENTE
27	REFLEXÃO FILOSÓFICA: UM PASSEIO PELO MUNDO LITERÁRIO.	02	PEDRO DALLABONA	BAGOZZI
28	QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA.	03	JOANA RAKSA	EXPOENTE
29	FILOSOFIA NA SALA DE AULA-O USO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.	01	RACHEL M. GONÇALVES	NOSSA SENHORA DO SION
30	EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: OS VALORES NA SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE NOVO MILÊNIO	02	COLOMBO	BAGOZZI
31	FILOSOFIA X AGRESSIVIDADE: O RESGATE DOS VALORES HUMANOS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE CONFLITOS	02	CEI BELMIRO CESAR	OPET
32	A FILOSOFIA NA ESCOLA COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	02	MARIA CLARA B.TESSEROLLI	EXPOENTE
33	A ÉTICA NOS ENSINANDO VALORES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DA CIDADANIA.	03	JOAQUIM TAVORA	FACEL
34	O DIÁLOGO FILOSÓFICO: A AÇÃO DO SER HUMANO NO AMBIENTE	02	PROF. ANTONIO PIETRUZA	NOSSA SENHORA DO SION
35	ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO	03	CAIC GUILHERME L. B. SOBRº - BN	FACEL

Fonte: SME/DTDE (2008). Construído pela pesquisadora.

O quadro 4 apresenta os projetos ligados a “Educação pela Filosofia” no ano de 2008, em que se constata que, dos 81 projetos registrados na área de Filosofia, destacam-se 35 que, de acordo com a seleção da pesquisadora, tendo por base a especificidade das temáticas, vinculadas ao Ensino da Filosofia. Esses projetos foram aplicados em trinta e duas (32) escolas, envolvendo noventa professores, com abrangência de aproximadamente 270 alunos. Esses projetos contaram com a orientação de seis Instituições de Ensino Superior.

Constata-se que dos 35 projetos apresentados, 22 deles, buscam a promoção de valores humanos, o respeito às diferenças e à diversidade dos modos de ser e de ter opiniões no espaço escolar, nas comunidades locais e convivência social abrangendo diferentes instâncias. Estes projetos envolveram diferentes disciplinas curriculares, o que caracteriza a forma interdisciplinar de organizar e planejar o ensino

no espaço escolar, na relação entre a Filosofia e as outras áreas disciplinares, fato também observado no projeto pedagógico da Escola Municipal Ricardo Krieger:

“À escola é atribuída a tarefa de favorecer aos alunos a compreensão do movimento dialético que impregna as relações entre o homem, a natureza e a cultura. Por isso a organização curricular deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, que possibilita o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade.” (RICARDO KRIEGER/PPP, 2006, p.43).

Identificam-se, nesses projetos, categorias que de alguma forma revelam a tentativa dos professores em articular a Filosofia com o saber escolar, como, por exemplo, ao se utilizar da poesia, da contação de histórias, das fábulas, na leitura e na produção de texto, enfatizando conteúdos como: cultura da paz e violência; ética, moral, valores tais como; virtude, o bem e o mau; preconceito envolvendo questões da sexualidade, da diversidade, das diferenças, da opção; destaca-se também conteúdos ligados à lógica, a argumentação, a autonomia.

Os valores presentes na história de vida do indivíduo podem ser questionados quando se coloca em confronto a valores tradicionais e tendem a gerar a crise. A Filosofia, nesse sentido, é chamada a absorver e esclarecer questões dessa natureza.

Constata-se, a partir dos projetos, a crescente participação de professores e alunos, no período investigado, interessados no desenvolvimento de trabalhos que relacionam a Filosofia com possibilidade de explicar o cotidiano escolar, notadamente os fatos sociais. Como ilustra o depoimento da professora Maria⁵⁰:

Trabalhar com a Filosofia com crianças é inovador e desafiante. Ao longo do desenvolvimento do projeto nos deparamos com situações que confirmam esse pensamento. No início as crianças não conseguiam lembrar o nome da disciplina ‘Filosofia’ e a cada aula pediam para ir brincar de outras coisas. Não entendiam aquelas discussões. Achavam que não estavam fazendo nada. Com o passar das aulas, as discussões se acirraram e os alunos queriam cada vez mais participar, serem ouvidos e aos pouco também ouvir. Foram conseguindo ver além do que estava escrito nos textos e histórias lidas. A frustração inicial deu lugar a um sentimento de realização. Os alunos ficam agora ansiosos para que chegue logo o dia da aula de Filosofia⁵¹ (2008, p.19.

Desse modo, a presença da Filosofia na escolarização de crianças tem seu início nas escolas de Curitiba e vem paulatinamente se constituindo enquanto prática educativa para alunos do Ensino Fundamental, procurando caminhos para se legitimar enquanto componente curricular previsto nos Projetos Pedagógicos como conhecimento necessário e fundamental para o processo do ensino e da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵⁰ Nome simbólico da proponente do projeto.

⁵¹ Relatório do Projeto: - Reflexão Filosófica: um passeio pelo mundo literário, apresentado ao Programa Escola&Universidade, SME/Escola Pedro Dallabona. Teve orientação da Faculdade Padre João Bagozzi. Exemplar da Biblioteca Central da SME/Curitiba, 2008.

5 A NATUREZA DA FILOSOFIA NOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE

Para responder à questão de qual Filosofia é praticada nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Curitiba, recorre-se à análise de quinze projetos educativos extracurriculares, selecionados dos que foram apresentados ao Programa Escola&Universidade no ano de 2008 na medida em que focam o trabalho com a Filosofia.

Leva-se em conta para a análise que esses projetos, na medida em que fazem referência a conteúdos de natureza filosófica, também permitem a verificação quanto à pertinência curricular desses conteúdos e métodos, como próprios da Filosofia.

As informações extraídas a partir desse estudo geram reflexões quanto ao papel da Filosofia nesse nível de escolarização e contribuem para o entendimento de qual é o lugar e o sentido que a Filosofia adquire ao se configurar enquanto ensino nos currículos dos anos iniciais do EF.

A Filosofia surge nas escolas de Curitiba como um dos princípios educativo educacional capaz de promover o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento referendada enquanto prática fundamental para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os quinze projetos selecionados fazem menção a conteúdos próprios da filosofia, mesmo que se constituam em recortes de uma esfera mais ampla dessa ciência. Discorre sobre temáticas específicas da área, tenha visto que apresentam conteúdos ligados à ética, valores, moral, atitudes, consciência crítica e criativa, lógica, diálogo e reflexão filosófica, representativos da atitude filosófica e pertencentes ao seu campo de análise. Isso implica na comparação dos conceitos e definições propostos sobre essa temática, na compreensão de seus enunciados a partir da apreensão de seu sentido e significado enquanto conteúdos de filosofia apresentados nesses projetos.

O conceito e os métodos de natureza filosófica, tal como definidos por esses projetos, revelam-se, a *priori*, mediante a análise dos títulos, a partir dos quais se obtém uma nova relação de projetos propostos com diferentes intenções e significados, mas que, se aproximam na medida em que expressam conceitos que caracterizam o trabalho com a Filosofia nos anos iniciais do EF.

Tendo como referência os títulos apresentados no quadro 4 (anexo), que delimita os projetos de acordo com o conteúdo filosófico, obtém-se o quadro de número cinco (5), (abaixo), obtido da seleção dos projetos a partir do anexo D1.1), o qual fornece indícios mais detalhados do entendimento que se faz da Filosofia quando trabalhada com crianças. Estes projetos utilizam conteúdos e métodos que se aproximam e caracterizam a Filosofia numa perspectiva curricular, seja enquanto princípio educativo ou como disciplina.

5.1 OS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE: SEUS CONCEITOS, MÉTODOS E CONTEÚDOS FILOSÓFICOS

QUADRO 5 (anexo D1.1): Seleção de 15 projetos apresentados ao programa Escola&Universidade no ano de 2008, que procuram conceituar a Filosofia seus métodos e conteúdos, dos quais ganha destaque o da “Ética” por envolver a questão dos valores e da moral aplicado aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como segue:

PROJETO	TÍTULO	PARTICIPANTE	ESCOLA	IES
PJ1	Ética e cidadania: construindo valores na escola para a sociedade	02	Heitor Alencar Furtado	BAGOZZI
Modernamente é uma área de estudo que envolve a investigação, análise, formação e reflexões de idéias (ou visão do mundo) em uma situação geral, abstrata ou fundamental. (p.9). As diferentes doutrinas filosóficas [...] refletem sobre a ação humana que é orientada por valores e princípios. (p.9)				
No sentido etimológico, [...] “épsilon”, de situar o termo [...] como costume, hábito e maneira de repetir uma ação. (p.6). O termo “etho” significa residência, lugar fixo, caráter, diz respeito a intimidade da pessoa e se manifesta nas suas ações, [...] não é algo material, mas resultante do esforço pessoal para sua conquista. (p.6). Qualquer comunidade, povo, sociedade inicia seu processo de humanização a partir de critérios de valor [...] assim a ética é tão antiga quanto a existência humana. (p.6). Os valores são instituídos por razões diversas, como as econômicas, religiosas e políticas. Trata-se de elementos que constituem a cultura deste ou daquele grupo ou comunidade. (p.6). O processo de constituição do mundo humano se inicia no momento em que os condicionantes biológicos voltados para a sobrevivência são enriquecidos pela justificação do agir, [...] é o início do processo de instituição de valores ligados ao agir humano, tais como o conceito de bem e mal, justo e injusto, permitindo e proibido, certo e errado, dever e censura etc. (p.6). A Ética é condição para que exista o humano. (p.7). Objeto próprio do estudo da Ética: [...] o agir humano. (p.8). Ética não é doutrinação [...] não pode ser confundida com ensinar um conjunto de valores julgado por aquele que ensina. (p.9)				

O projeto (PJ1) foi desenvolvido em duas turmas da escola com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, teve como objetivo priorizar o fomento dos **valores Éticos** na promoção da cidadania durante as aulas de artes e da educação física. Trabalhou junto aos alunos as diferentes maneiras de convivência escolar, com ações

individuais e coletivas tendo em vista mudar de forma positiva os valores, buscou promover a aceitação das diferenças, o respeito ao próximo, para isso, utilizou-se do **diálogo** enquanto metodologia adequada para desenvolver a capacidade de ouvir e incentivar o conviver com as diferenças, aceitando as opiniões na busca da resolução dos possíveis conflitos.

PJ2	Fazer o bem sem olhar a quem!	03	Maria Marli	PUC/PR
A filosofia tem como preocupação desenvolver no educando a prática do pensar, analisar as informações recebidas, visando a melhoria de [...] uma análise reflexiva objetivando levá-los a mudança de atitude. (p.1). A filosofia estimula e capacita o estudante a se envolver no questionamento crítico e na reflexão, a fim de gerar soluções criativas. (p.1). Teve como suporte a leitura de textos literários e a filosofia, a fim de proporcionar aos alunos momentos de reflexão para perceber, compreender e relacionar os valores humanos implícitos dentro das histórias e reconhecê-las no seu dia-a-dia. (p.1)				
A escola como espaço que oferece condição de mostrar o caminho para refletir sobre o a relação entre pessoas a fim de melhor orientá-los. (p.8). É preciso reconhecer o valor inerente ao respeito do indivíduo e da coletividade. (p.9). [...] cada um faz suas próprias regras, destrói com isso os valores éticos. (p.6). Vive-se crise social relacionada aos valores. A agressividade impera entre os homens. (p.6). Escolhidos três valores para serem discutidos em sala de aula: respeito, responsabilidade e solidariedade. (p.20). Para ser feliz o homem tem que conhecer a si mesmo, aprender a questionar suas necessidades e objetivos e habituar-se a observar o mundo, a respeitar seus semelhantes e o ambiente onde vive. O valor humano se reflete nas suas ações, nas suas virtudes. (p.22). A verdadeira felicidade está no bem que se faz e não só nos bens que se tem. (p.22). A convivência social exige regras conhecidas, aceitas e respeitadas. (p.23). Os valores são essenciais para a formação de um “ethos” livre e emancipado. (p.23)				

Este projeto (PJ2) se desenvolve a partir da reflexão realizada após os alunos terem assistido ao filme “Mrs. Ditt”, o qual permitiu a discussão em torno de questões sobre o **bem e o mal**. O destaque foi dado ao efeito das emoções que permeiam a vida das pessoas e à implicação destas atrelada à **indisciplina escolar** como fenômeno do **comportamento humano**. Envolveu a leitura da Lei do direito das crianças, de livros que pudessem viabilizar a discussão acerca das diferenças e do diferente, sempre procurando repensar **atitudes** para com o próximo. Oportunizaram-se momentos em que os alunos pudessem ouvir os colegas que resultaram em produções escritas, representações em argila e pinturas que pudessem expressar sentimentos positivos.

PJ3	Resgatando valores e transformando atitudes, um direito a cidadania.	03	Rio Negro	Nossa Sra do SION
Desenvolver o hábito da reflexão em todas as disciplinas (p.3). [...] A Filosofia buscou na ciência, na história, na arte e na literatura, [...] apoio para analisar um problema (p.40). O exercício do pensamento busca o entendimento das coisas, das pessoas e do meio em que vivem (p.4). A Filosofia vem ganhando importante espaço no EF[...]percebe-se a capacidade de indagação, questionamento e perplexidade, ferramenta da Filosofia, e que se mostra presente na criança (p.6). Professor e alunos dialogam, respeitando um a opinião do outro, buscando razões para explicar modos diferentes de pensar (p.7)				

O projeto (PJ3) procura tecer uma discussão com os alunos a respeito dos **comportamentos** vivenciados no espaço escolar, nos seus aspectos individuais e coletivos, procura, por meio dessa reflexão a partir de textos literários, resgatar **princípios** que orientam de forma positiva as **ações humanas** no seu dia a dia, tais como: **solidariedade, companheirismo, amizade, respeito e justiça**. Através do **diálogo**, busca-se desenvolver a autonomia do pensamento para o exercício da cidadania. Quanto às atividades realizadas, podem-se observar: dinâmicas em grupo, histórias em quadrinho, músicas e jogos.

PJ4	O mundo que temos e o mundo que queremos: uma abordagem sobre valores humanos por meio da filosofia e de textos literários para a prática da cidadania.	03	Omar Sabbag	EXPOENTE
<p>A escola deve [...] preparar o aluno para o exercício da cidadania, o que compreende formar [...] habilidades, valores, atitudes de respeito, formas de pensar e atuar socialmente, [...] visando a transformação de maneira consciente, para isso deve investir mais na reflexão do que na repetição. (p.1). A reflexão filosófica [...] estimula eticamente o educando a pensar sobre suas ações. (p.1). Ética, na filosofia com crianças leva a reflexão acerca dos valores morais. (p.5). [...] perguntas a respeito do por quê? Das coisas remetem a necessidade de saber qual atitude assumir frente as respostas e está ligada a uma ação que impulsiona o dever fazer, que por sua vez não se ampara em regras rígidas e imutáveis, mas são resultados do debate reflexivo que gera no indivíduo o exercício da reflexão a respeito da conduta a ser desempenhada. (p.5). Os alunos demonstraram interesse e satisfação, participaram de forma efetiva e apresentaram melhora significativa para questionar e discutir sobre vários assuntos além de apreender a respeitar o ponto de vista de seus colegas. (p.16). [...] os alunos aprenderam que o conhecimento é uma construção coletiva, com conclusões particulares que o diálogo incentiva [...] e todos devem estar a vontade para falar e preparadas para ouvir. (p.16-17)</p>				

Com esse projeto (PJ4) pretendeu-se melhorar a **convivência** no espaço escolar definida pela relação de convívio entre os alunos. Procuro-se fazer com que os alunos repensassem sobre suas **ações**, tendo em vista a melhoria da autoestima como suporte para o crescimento individual e coletivo.

PJ5	Ter ou ser? Uma escolha que depende de você.	02	Eny Caldeira	BAGOZZI
<p>A filosofia como princípio educativo não pode ser pensada de forma isolada dentro de um critério escolar. (p.19). É urgente incentivar os estudantes a desenvolverem um compromisso com o processo de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral. (p.18)</p>				
<p>Os valores motivam o comportamento e a atividade humana. São fontes de energia que mantêm autoconfiança e a objetividade. (p.8). A escola participa ativamente da construção da personalidade do sujeito, se o relacionamento estiver baseado em valores positivos, honestos, cooperativos, [...] o sujeito retorna ao convívio [...] colaborando para um mundo melhor como pessoa bem resolvida, engajada [...] voltados para o respeito e a felicidade de todos. (p.8). É necessário apresentar ao aluno de forma prazerosa uma cultura literária, [...] realizar debate crítico sobre os valores presentes na sociedade, bem como os individuais. (p.11). O caráter se apóia em duas forças, [...] persistência e coerência, [...] ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver consciência do erro e do acerto. (p.13)</p>				

O projeto (PJ5) aborda a questão dos valores. Construiu-se um livro, na qual se procura dar ênfase ao **valor do respeito**, produziu-se um “RAP”, em que os alunos puderam através da música expressar a **amizade**; assistiu-se a um filme que gerou reflexão sobre a questão da atenção, da **cooperação**, do respeito e da amizade, buscando-se a mudança de **atitudes**, fato observado durante os recreios.

PJ6	Eu, você, todos nós... Discutindo e refletindo sobre os valores do mundo que nos cerca.	02	Nivaldo Braga	Nossa Sra do SION
Optamos por fazer da ética um conteúdo a ser debatido [...] com a intenção de subsidiar a compreensão [da necessidade] de haver respeito mútuo ao grupo [...] e autodisciplina [rumo] a uma convivência construtiva da sociedade. (p.1). A violência, a falta de respeito a o individualismo tão presente na sociedade que é cada vez mais difícil não ter de lidar com essa situação na escola. (p.1). Educar para os valores é criar condições para que cada pessoa possa valorizar a si e a todos [...] de forma justa. (p.5). O projeto proporcionou aos alunos condições para o desenvolvimento da autonomia, entendida como a capacidade de se proporcionar frente a realidade, diante de critérios definidos, com vistas a ação participativa e coletiva. (p.5). A vivência de valores alicerça o caráter, se reflete na conduta como conquista da personalidade. (p.5). Manter a turma [...] atuante e unida em sala de aula não vem como uma receita pronta, para tal, há necessidade de trabalho constante, quer de conscientização e inovação [...] frente aos desafios que surgem. (p.46)				

No projeto (PJ6) busca-se refletir sobre questões do **autoconhecimento**, do **respeito às opiniões**, mesmo que divergentes. Possibilitou a reflexão e a discussão sobre os **valores humanos**, tais como o respeito às diferentes maneiras de se compreender, experimentar. Foi organizado um júri simulado, “blog”, diários de notícias (jornal), mural para exposição dos resultados.

PJ7	Reflexão filosófica: um passeio pelo mundo literário.	02	Pedro Dallabona	BAGOZZI
A Filosofia é uma disciplina que leva em consideração as formas alternativas de agir, criar e falar. Embora não sejam ensinados temas filosóficos as crianças, é possível levá-las a reflexão e ao questionamento de atitudes. Uma das características dessa disciplina é o fato de que procura mostrar como as crianças podem aprender umas com as outras. (p.7)				
Ética e cidadania não pode ser assunto isolado, responsabilidade de determinada disciplina, mas, ter um autêntico caráter transversal envolvendo toda comunidade escolar. (p.4). A conscientização de valores como a solidariedade, o respeito mútuo, a cooperação, a justiça fará a mediação entre a pessoa e a vida, oportunizando a estruturação de cidadãos capazes de questionar tais valores, [...] contestá-los e transformá-los. (p.4). Valores morais são formas de tentar encontrar solução para melhorar a convivência [...] humana, visto que o [respeito] tem sido esquecido e os relacionamentos [se tornam] cada vez mais individualistas, agressivos e complexos. (p.4). O trabalho com ética na escola é fundamental, pois pode direcionar o caminho dos futuros cidadãos consciente de seus direitos, deveres e aptos a exercer sua cidadania. Com respeito, justiça e lealdade [...]. (p.8)				

O projeto (PJ7) foi desenvolvido com todas as turmas da escola, duas vezes na semana durante as aulas de literatura e filosofia. Por meio de histórias literárias,

trabalhou-se com a Filosofia. Usou-se da **problematização da realidade** visando-se à solução de problemas através de **questionamentos, investigação e senso crítico**.

PJ8	Quem pergunta, pensa... Não complica.	03	Joana Raksa	EXPOENTE
Uma educação [...] que busca possibilitar ao aluno o acesso a cultura e ao saber [...] de forma crítica e criativa, para que através de compreender o mundo e o outro. (p.7)				
A educação voltada para o exercício da cidadania tem o aluno como sujeito ativo [...] e busca possibilitar o acesso a cultura e ao saber [...] de forma crítica e criativa. (p.7). Na compreensão de si mesmo, o aluno pode compreender o mundo e o outro. (p.7)				

Com o projeto (PJ8) procura-se refletir a questão da **dúvida**, tendo em vista a construção de **hipóteses** sobre o **conhecimento**. Busca-se o despertar da **curiosidade** do interesse pelo **questionamento**. Envolvem-se situações que ativam a rede de conexões neuronais enquanto capacidade cerebral para **resolver problemas** e perceber as **relações** possíveis entre os objetos do conhecimento.

PJ9	Filosofia na sala de aula: o uso do raciocínio lógico na construção da linguagem	01	Rachel M. Gonçalves	Nossa Sra do SION
A filosofia lida com problemas busca entender e explicar. Essa [...] busca gera o “pensar”. A filosofia não conceitua o problema, ela investe contra ele. (p.5). O papel curricular da filosofia será o de ensinar a pensar, filosofar e preparar para a leitura crítica [...], com argumentação e expansão de idéias. (p.8). A filosofia não deve ser vista como uma disciplina a mais no currículo, mas como eixo de ligação, uma forma de fazer conexão entre a leitura e a escrita. (p.9). A curiosidade é a disposição que crianças e filósofos compartilham. Seu interior intelectual comum está relacionado com a natureza da semelhança e da diferença. Ou comparamos as coisas umas com as outras, ou comparamos com um modelo ideal. (p.10). Com base nas novelas filosóficas as atividades foram, aos poucos, menos uma brincadeira e mais uma atividade de raciocínio. (p.14)				

O projeto (PJ9) foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer condições para que as crianças se encorajassem a **pensar com autonomia** na realização das atividades de leitura e escrita, bem como, a hora de falar e de ouvir. Foram realizadas leituras que pudessem proporcionar a **reflexão**. Oportunizou-se o contato por meio de textos com o pensamento de alguns filósofos como Tales de Mileto, Sócrates e Platão. As atividades se desenvolveram através de **novelas filosóficas** e aos poucos, se tornaram menos uma brincadeira e mais uma atividade de raciocínio. Aliou a leitura e a escrita da área de língua portuguesa ao uso da **consciência** como **atitude** da filosofia. Desenvolver o **pensamento ético, crítico** e as **habilidades de raciocínio** no aluno, é o caminho mais promissor, se o objetivo for o de ajudá-los a descobrir o significado da leitura e da escrita.

PJ10	Educação pela Filosofia: os valores na sala de aula e o papel do professor nesse novo milênio	01	Colombo	BAGOZZI
<p>A filosofia na educação tem como objetivo tornar o aluno capaz de pensar por si mesmo, de maneira objetiva, consciente e abrangente. (p.2). Fazer filosofia com crianças pressupõe que elas sejam capazes de realizar “juízo de valor” com a razão, uma vez que lhes sejam fornecidas as ferramentas para a investigação. (p. 3). Mais importante do que favorecer [...] conhecimentos e informações aos alunos é promover interrogações a respeito do mundo, de si mesmo, possibilitando o desenvolvimento de posturas críticas e criativas, auto corrigidos, mostrar que podem aprender uns com os outros através da interação. (p.3)</p> <p>Os valores e a ausência da paz parecem esquecidos no mundo, acabam por refletir na escola, faz com que os alunos não se respeitem, demonstrando sua insatisfação com palavras grosseiras, atitudes violentas e impensadas. (p.3). Visa uma convivência harmoniosa, [...] a filosofia numa perspectiva interdisciplinar, com atividades significativas, debates, [...] pensar crítico e criativo a rever atitudes [...] de forma a alcançar a harmonia e viver a cultura da paz, [...] a interação como parte do grupo [...] adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação, respeito, desenvolvendo o pensamento lógico como estímulo da reflexão sobre os valores humanos. (p. 4). Pensar a educação unida aos valores humanos é pensar numa prática educativa ampla que considera o desenvolvimento em sua totalidade (emocional, social e cognitivo) da criança na relação com ela mesma e com a sociedade. (p.16)</p>				

No projeto (PJ10), verifica-se a preocupação com os **comportamentos**, hábitos, sentimentos e ideias no **convívio** entre os indivíduos. Considera-se que a sociedade atual atribui **valor** ao significado do **respeito** e da **solidariedade**, agregado a eventualidades e necessidades do seu dia a dia, diferentemente do entendimento que se construiu ao longo da história, e isso gera conflitos entre as pessoas e, acaba por repercutir na família e na escola. Foi desenvolvido em turmas do ciclo II e, teve como critério, aqueles alunos que apresentavam **atitudes agressivas**, falta de respeito, provocações e diziam palavrões e, que tais atitudes refletiam de forma negativa sobre a aprendizagem. Buscaram-se soluções para os problemas ao provocar mudanças de atitudes, incentivando valores essenciais à convivência humana. Fica registrado o esforço do professor para desenvolver no aluno o **pensamento lógico**, estimular a **reflexão** sobre **valores humanos** para uma melhor convivência na escola, na família e na comunidade em geral.

PJ11	Filosofia x Agressividade: o resgate dos valores humanos como forma de superação de conflitos	02	CEI Belmiro Cesar	OPET
<p>Ética é um dos principais ramos da Filosofia e é considerada uma teoria de conduta moral e representa a tentativa filosófica de examinar as bases racionais de tais estimativas e de delinear teorias que sugerem modos de representação humana. Princípios Éticos possam auxiliar nas condições de representação humanas (p.11). Não podemos falar de cidadania, de participação e de representação sem falar de ética, pois são conceitos interligados, caminham juntos na formação moral do indivíduo. (p.11). A Ética se ocupa da reflexão sobre noções e princípios que fundamentam a vida e nos remetem a indagar sobre questões a respeito do que é o bem e o mau, o que são valores, deveres e a ação moral. (p.12). Ética é o estudo dos princípios morais e de valores agregados à nossa vida [...]. Os valores fazem parte da nossa vida [...] são herdados através da cultura [...] atribui-se valor</p>				

a algo que não ficamos indiferentes [...], em função dos valores sentimos atração ou repulsa, desejos ou rejeições. (p.12). Moral é o conjunto de regras e de condutas repassadas ao indivíduo em caráter normativo, com a finalidade de organizar as relações interpessoais, e se fundamenta segundo os valores da sociedade, onde as regras só se tornam moral em concordância ampla com de seus princípios pela sociedade. (p.12)

O projeto (PJ11) foi desenvolvido com alunos do ciclo I com o objetivo de resgatar **valores humanos**. Foi trabalhado com questões referentes ao **respeito, à amizade e ao amor** para com o próximo, de maneira **crítica**, tendo em vista promover mudança e possibilitar a construção de uma sociedade fundamentada em **princípios** de boa convivência. Houve debates reflexivos pretendendo-se a mudança de postura dos alunos diante dos valores discutidos sobre os **costumes e as regras de convivência** estabelecidas.

PJ12	A Filosofia na escola como forma de superar a agressividade e resgatar valores humanos	02	M ^a Clara Tesseroli	EXPOENTE
Educação pela Filosofia, princípios plantados no diálogo, na reflexão crítica, no respeito mútuo, na vivência de valores éticos e na aquisição de significados e sentidos [...] amplia a capacidade do aluno para pensar, criar e se relacionar, busca a valorização das atitudes positivas. (p.2). A filosofia tenta esclarecer e iluminar assuntos contraditórios e desordenados [...] como: a verdade, justiça, beleza, individualidade e virtudes. Ao mesmo tempo em que a filosofia perturba a mente com assuntos tomados como certos, insiste que se preste atenção à aspectos que se quer revelar como verdades. (p.7). O objeto da filosofia é cultivar a excelência no pensar (p.7). A criança é capaz de pensar [...] de tirar do isolamento as situações, os acontecimentos e revestindo-os de significado e assim nota como operam as conseqüências, as causas e aplicações possíveis. (p.8)				
Valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. (p.4). A aquisição de comportamentos e valores morais é um dos temas que devem ser discutidos na escola. (p.5). Moralidade ou consciência [...] é o conjunto de regras culturais que foram internalizadas pelo indivíduo. (p.5)				

O projeto (PJ12) teve como objetivo incentivar sentimentos de **solidariedade, justiça, paz, amizade, igualdade, respeito** às diferenças sem distinção ou discriminação na interrelação entre os alunos. Foi direcionado à 70 crianças de duas turmas do Ciclo II. A **reflexão** girou em torno de problemáticas cotidianas e a busca de possíveis soluções. Para isso, elegeu-se o mascote da turma, com a intenção de refletir sobre os **valores**. Houve produção escrita de textos, “slogans” e mensagens, caixa de segredos e caderno de confidências. A discussão se deu em forma de seminário, que resultou em **atitudes** positivas na sala e na escola.

PJ13	A Ética nos ensinando valores para a participação plena da cidadania	03	Joaquim Távora	FACEL
A filosofia investiga o pensamento ao se fazer filosofia o pensamento adquire força, processa a verdade, transforma a convivência humana em formas de saber [...]. (p.9) O lugar mais adequado para filosofia é a escola. (p.10). A filosofia é a maneira de ver a vida pelos				

olhos da razão e do sentimento, experimentar o mundo com um olhar crítico analítico, procurando uma maneira de expressar, fundamentar e de forma aparente, solidez do pensamento, das idéias, vontades e opiniões, das idéias, vontade, opiniões, necessidades, [...] sustentar a discussão. (p.10)
Os valores precisam ser desenvolvidos para melhoria dos relacionamentos em sala de aula e fora dela formando um ambiente de respeito e cooperação. (p.7). A exigência ética é de não fazer o mal, mas ter que fazer o bem, assim a formação da boa consciência passa pela experiência do bem, pelo discernimento que exige reflexão. (p.7). A questão central das preocupações éticas é da justiça inspiradora dos valores de igualdade. (p.8). Os valores morais são as leis, as normas, princípios, costumes, códigos que dirigem o comportamento e a construção do ser humano na sociedade. (p.16). A vida humana é movida por valores que dão sentido a existência e impulsionam para determinada direção. (p.16)

No projeto (PJ13) constata-se o conteúdo de **Ética** para ensinar **valores**, tendo em vista a **participação** e a vivência da cidadania. Busca-se a sensibilização e conscientização dos alunos sobre a importância de uma participação ativa e **crítica** quanto aos **valores morais**, que devem ser desenvolvidos a partir de **princípios éticos** para se desenvolver responsabilidades. Procurou-se desenvolver o conceito de ética e cidadania, levando os alunos a pensar sobre os valores morais. Foram propostas atividades como: dramatização, leitura de fábulas e autorretrato, com vistas a desenvolver o autocontrole e promover um ambiente de respeito sem atos de violência.

PJ14	O diálogo filosófico: a ação do ser humano no ambiente	02	Antonio Pietruza	Nossa Sra do SION
A filosofia, a primeira vista, pode ser enigmática, profundamente abstrata e distante da realidade. (p.8). O objeto da filosofia é a reflexão, o movimento do pensamento que permite recuar, distanciar do fato aparentemente banal para buscar seus fundamentos. (p.8). A filosofia nasce da experiência humana, da tentativa de compreender a si mesmo e tudo que a cerca, vale-se da autonomia da razão para criar e recriar o mundo onde vive de forma consciente. (p.8). O retorno da filosofia à escola tem o objetivo de [...] transformar a sala de aula em verdadeira comunidade de aprendizagem, a partir do trabalho em grupo. (p.9)				
Com o objetivo de verificar a concepção e vivência da ética entre professores e alunos no contexto escolar [...] a escola deve ser um lugar onde os valores morais são analisados e discutidos para depois serem vivenciados. (p.10)				

Este projeto (PJ14) se propôs a desenvolver nos educandos e familiares **habilidades e comportamentos** necessários à reflexão da consciência ambiental através do diálogo filosófico. Foi desenvolvido com alunos da 2.º etapa, ciclo II e teve como objetivo trabalhar a questão da cultura tendo em vista **refletir** sobre a necessidade de se compreender a **crise ambiental** como uma **questão ética e política**. A filosofia se apresenta como mediadora do diálogo e da reflexão, por meio das tirinhas da personagem Mafalda. Convidaram-se outros alunos a contribuírem com as atividades. Elaboraram-se textos sobre reciclagem e houve participação da Copel e a Sanepar, com folhinhos de orientação sobre a utilização consciente dos seus serviços. Explorou-se temas como o consumo e o uso consciente da água e da energia elétrica;

os cuidados com os rios locais; a reciclagem do lixo; enquanto consciência necessária a toda comunidade local.

PJ15	Escola: um espaço de diálogo	03	CAIC BN Guilherme L. Braga	FACEL
O desafio foi como abrir um espaço significativo de diálogo e desenvolver uma ação comunicativa para a formação de [...] criativos e participativos. Entender a natureza humana e agir sobre [...], (p.8). O objetivo foi refletir e expressar [...] pensamentos e sentimentos através do diálogo [...] saber ouvir e opinar sobre as idéias e ações (p.9).				
É no convívio escolar que o aluno aprende a resolver conflitos em situações de diálogo, aprende a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa se submeter a ouvir as idéias dos outros. (p.8). Conhecendo a si e aos outros, o aluno pode por meio do diálogo pensar e agir, criando um campo de sentido para a abertura a riqueza e a diversidade da imaginação e valorização humana. (p.9). Não se trata apenas de domínio dos conteúdos, mas também de uma formação baseada em valores humanos que se traduz nas atitudes de bem viver em comunidade. (p.9). Conforme as necessidades do grupo e dos objetivos há transformação de valores éticos, religiosos e culturais. (p.10). Destacar aspectos diversos relacionados a vida por meio de atividades capazes de sensibilizar e vislumbrar o comportamento da comunidade educativa, que ao reformular valores e atitudes, integram-se ao exercício da cidadania. (p.22)				

Fonte: SME/DTDE. (quadros construídos pela autora)

O Projeto (PJ15) teve como objetivo refletir o papel do **diálogo** na transmissão do conhecimento, sensibilizar ações de **convivência** harmoniosa entre os alunos, valorizando a vida como um todo. Com diálogo se pode interagir e construir um mundo melhor e mais justo por meio da **reflexão crítica**, consciente. A escola, como espaço de construção e transformação, deve incentivar o **valor** do **respeito** às individualidades. Através de peças teatrais, rodas de conversas, leitura e entendimento dos direitos e deveres, o aluno foi levado a sanar dúvidas, tendo o professor como mediador das discussões, com vistas a superar as dificuldades e ampliar o horizonte como agentes multiplicadores de respeito, dignidade e compromisso com o outro.

5.1.1 QUANTO AOS ASPETOS CONCEITUAIS, MÉTODOS E CONTEÚDOS DA FILOSOFIA

Nos projetos acima elencados é possível constatar que: dos quinze selecionados para compor a análise, dez projetos conceituam a filosofia e a definem como uma área de estudo que busca investigar, analisar, questionar e esclarecer as questões ligadas à ação humana. Nesse sentido, é papel da Filosofia refletir sobre os problemas da realidade humana de forma crítica e criativa. A atitude filosófica, entendida nessa direção, orienta valores e princípios com o intuito de gerar atitudes conscientes promotoras das virtudes humanas.

Na análise desses projetos, observa-se certa inclinação para entender o processo da aprendizagem humana como resultado da interação com o outro, que se realiza por meio do diálogo e da comunicação. Como indicado no projeto: PJ7: “Uma das características dessa disciplina é o fato de que procura mostrar como as crianças podem aprender umas com as outras” (PJ7, 2008, p.7). Também o PJ12 considera que a filosofia: “aplicada à educação, estimula e capacita o estudante a desenvolver sua capacidade para o questionamento crítico por meio da reflexão filosófica a fim de gerar soluções criativas para resolver problemas” (2008, p.1).

O projeto (PJ2) sugere que o professor trabalhe com a reflexão filosófica para:

Despertar no aluno a curiosidade, o pensamento crítico, a identificação de possíveis conflitos inseridos nas histórias dos textos trabalhados para poder compará-los com os seus próprios textos a fim de que, na interação com as histórias lidas e ouvidas encontre soluções para suas perguntas e perturbações (PJ12, 2008, p. 5-6).

De acordo com RIOS⁵² (2010, p.28), tentar caracterizar o esforço filosófico de reflexão implica em voltar o olhar para questões que desafiam o campo da educação e em especial o espaço escolar. Refletir sobre os problemas que a escola enfrenta significa a busca por compreender em que dimensão e em que sentido determinadas questões influem de forma positiva ou negativa nesse espaço.

A Filosofia, com seu caráter teórico, ganha sentido quando trabalhada com alunos menores, na medida em que se volta para examinar a ação cotidiana dos sujeitos, enquanto diversidade do agir humano nas diferentes frentes de atuação.

O processo de apreensão do conhecimento, necessário ao desenvolvimento da reflexão crítica, como entendido no projeto (PJ2), opera-se por meio do diálogo e da investigação. Esta forma de encaminhamento tem sustentação nos enunciados da Proposta de Mathew Lipman que considera, para a aprendizagem da criança, o estabelecimento de condições e oportunidades para sua capacitação, tendo em vista sua curiosidade natural e ansiedade por significados, para isso sugere que sejam fornecidas pistas adequadas que por si mesmas exprimem significados às coisas, (LIPMAN, 1994, p.94).

O referido projeto aponta como objetivo estimular o pensamento (PJ2, 2008, p.5) do aluno. Para isso, se utiliza da leitura como elemento motivador, no que Lipman (1994, p.107) concorda ao afirmar que: “a melhor maneira de ensinar a criança a

⁵² O livro *Ética e Competência*, 19ª edição, Cortez, 2010, faz parte da Dissertação de Mestrado (1988) de Terezinha Azerêdo Rios, professora de filosofia da Educação e membro dos grupos Gepefe e Sofelp.

raciocinar é examinar de perto e cuidadosamente o uso que faz da linguagem, da discussão e de que forma impõem suas próprias observações e inferências”.

Nesse sentido, é possível considerar que projetos desta natureza, tais como elencados nos PJ 1;2;3;6;7;9;14 e 15, na medida em que propõem o diálogo como metodologia de trabalho escolar para atingir os objetivos pretendidos, também se configuram como indícios da presença de método filosófico no âmbito da dinâmica curricular da escola.

Ao analisar o projeto (PJ9), sobre o entendimento em torno do filosofar com crianças, constata-se a visão de que é um “ato quase que natural”, dada a capacidade da criança em se admirar diante das coisas e fatos do mundo que as rodeia, como expresse: “As crianças ficam admiradas diante do mundo” (PJ9, 2008, p.6). Desse modo, o projeto sugere que o início do processo da construção do conhecimento se aproxime do estado de admiração e perplexidade, próprio da criança, característico dessa fase da infância (idem, p.6), da estimulação das habilidades de pensamento por meio da “investigação dialógica cooperativa”.

Embora, no projeto não se encontre uma definição clara do significado impresso à investigação dialógica cooperativa, percebe-se que faz referência as ideias do programa de Lipman (PJ9, p.8) e justifica que o trabalho de filosofia com crianças se alia à “mudança de paradigma pelo qual passa a educação, para isso se parte do princípio de que o aluno deve pensar por si mesmo, construir seu conhecimento e não apenas aprender” (PJ9, 2008, p.8).

De acordo com esse projeto, o papel curricular desempenhado pela filosofia será o de ensinar a pensar, filosofar e preparar para a leitura crítica [...], com argumentação e expansão de ideias. (idem, p.8). Desse modo, não se compreende a filosofia como uma disciplina a mais no currículo, mas sim como eixo de ligação, “uma forma de se fazer conexões entre a leitura e a escrita” (p.9), assim como entre as diversas disciplinas.

Dos quinze projetos desenvolvidos em 2008, dez conceituam a filosofia e se apoiam nos conteúdos filosóficos como meio para desenvolver as habilidades de: análise, discussão, investigação, admiração, questionamento, tem em vista o ato de fazer relação entre os diferentes saberes e estabelecer conexão entre os objetos do conhecimento, por meio de atitude reflexiva e do diálogo como forma de manifestar a tomada de consciência.

A Filosofia, ao se caracterizar enquanto ciência que reflete sobre o sentido da realidade humana, na sua relação com a natureza e com o outro, enquanto produção cultural histórica, revela um caráter de “para algo”, sentido que não confere ao conhecimento filosófico um objeto próprio de estudo, na medida em que todo objeto pode ser objeto do filosofar. De acordo com Rios (2010, p.20), “não é pelo objeto que a Filosofia se define, ela tem sempre como objeto os problemas que a realidade apresenta, sejam quais forem esses problemas e o lugar onde se situam”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares, nacionais e as municipais, destacam que é papel da filosofia instrumentalizar o aluno com mecanismos adequados para conhecer, compreender e explicar os fatos e fenômenos do mundo que os cerca. Consideram que o estímulo à observação, à participação e à comunicação por meio da pesquisa, além de ampliar sua visão de mundo aumenta o nível de participação enquanto cidadão.

Desses quinze projetos, conforme quadro de análise, apenas seis trabalhos definem de forma breve e com pouca consistência o que se entende por reflexão filosófica e raciocínio lógico. Nesse sentido, o PJ3 (2008, p.19), relata que “com o passar das aulas ‘de filosofia’ as discussões se acirravam e os alunos queriam cada vez mais participar, serem ouvidos e aos poucos, ouvir”.

O projeto (PJ9, p.6), considera as habilidades de raciocínio como correlatas à aquisição de significados, “[...] e, que o cultivo dessa habilidade é o caminho mais promissor se o objetivo é ajudar a criança a descobrir o que torna sua experiência significativa”.

Diante de tais afirmações, é possível considerar que, com relação ao aspecto curricular, os conceitos apresentados nos projetos, tais como: habilidades de pensamento, saber pensar, investigação, questionamento, relação e conexão entre fatos cotidianos, atitude reflexiva e diálogo, configuram, de acordo com o livro didático de filosofia do Estado do Paraná (2006), a questão da construção do conhecimento escolar a uma linguagem que aproxima a dimensão teórica da disciplina de filosofia na prática escolar vivenciada por alunos e professores, visto que se constituem de métodos de investigação e ensino que se aproximam do rigor e profundidade dos métodos filosóficos.

Constata-se a ênfase empregada ao papel do diálogo como método em dez projetos, como se observa no quadro de análise, para a transmissão dos saberes e sensibilização para uma convivência harmoniosa, “com o diálogo se pode interagir e

construir um mundo melhor, mais justo, busca-se a si próprio e a comunicação com o outro” (PJ15, 2008, p.7).

Ou ainda, nas considerações observadas no projeto (PJ5), “é preciso desafiar os alunos a discutir, a dialogar sobre seus valores, seus pontos de vistas e ideias [...] num exercício de reflexão em grupo, com diálogo investigativo...” (PJ5, 2008, p.18).

Constata-se, nas Diretrizes Curriculares (2006, p.44), o incentivo às formas dialógicas de inte-relação e interpretação da realidade humana, necessárias ao processo educativo, que valoriza a intersubjetividade e a emancipação humana, justifica que o pensar crítico fundamenta e busca na razão a sustentação do que se afirma; implica na responsabilidade cognitiva pela busca da verdade. Nesse sentido, o filosofar com o aluno desenvolve o pensar a partir de situações de diálogo.

No entanto, ressalva que o diálogo filosófico não se pauta numa simples conversa ou troca de opiniões. Precisa ser guiado pelo princípio da investigação, que busca a superação do senso comum pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

A partir da análise desses projetos, enquanto registro documental da prática escolar é possível fazer inferências, tais como:

1. Existe na rotina das escolas de Curitiba um trabalho com a Filosofia que vem sendo realizado, mesmo que a margem de uma política educacional que estabeleça seus conteúdos, métodos e formas de ensino, embora ofereça amparo legal.
2. Não se percebe uma proposta de capacitação mais consistente e continuada ao ensino da Filosofia na RMEC, salvo as orientações recebidas para realização dos projetos pelo Programa Escola&Universidade, que não garante a especialidade da disciplina para sua orientação.
3. O eixo Educação pela Filosofia caminha nas escolas que se aventuram a esse Ensino de acordo com as possibilidades e limites da própria escola.
4. A inclusão da Filosofia nos currículos escolares aplicado a alunos dos anos iniciais do EF em Curitiba é ainda recente, carece de cuidado e atenção por parte da SME para que se efetive enquanto garantia a todos os alunos de sua RME.

5.1.2 QUANTO AO CONTEÚDO DE ÉTICA NOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLA&UNIVERSIDADE

A reflexão filosófica, na sua dimensão escolar, não pode deixar de perceber seu caráter Ético, na medida em que a Filosofia quando se volta à análise das questões ligadas à escola enquanto ação humana, faz uso de princípios Éticos para

problematizar os valores que sustentam essa ação e, a partir do que examina, as bases racionais da conduta moral que se manifesta nesses espaços.

A análise que segue considera que, embora os projetos apresentem uma relação mais ampla de conteúdos, como indicado na seção anterior, o conteúdo da Ética como ramo da Filosofia aparece em boa parte dos projetos como fio condutor da discussão sobre os valores e moralidade no espaço escolar, e por isso merece um destaque tendo em vista entender de que forma é empregada.

No projeto PJ1, por exemplo, aplicado em turmas de alunos dos anos iniciais do EF com o objetivo de questionar os valores éticos que se manifestam durante as aulas de artes e de educação física, observa-se que o conteúdo de Ética é trabalhado tendo em vista refletir sobre as diferentes formas de convivência escolar e propor ações individuais e coletivas que visem a promoção de atitudes positivas quanto à aceitação das diferenças e o respeito ao próximo, para isso, se utiliza do diálogo como metodologia para se fazer ouvir e aceitar diferentes opiniões na busca da resolução dos conflitos. Como se observa no trecho abaixo:

Qualquer comunidade, povo, sociedade inicia seu processo de humanização a partir de critérios de valor [...] os valores são instituídos por razões diversas, como as econômicas, religiosas e políticas, [...] trata-se de elementos que constituem a cultura deste ou daquele grupo ou comunidade. O processo de constituição do mundo humano se inicia no momento em que os condicionantes biológicos voltados para a sobrevivência são enriquecidos pela justificação do agir, [...] é o início do processo de instituição de valores ligados ao agir humano, tais como o conceito de bem e mal, justo e injusto, permitindo e proibido, certo e errado, dever e censura etc. (PJ1, 2008, p.6)

Todo homem, seja qual for o seu espaço de reflexão e de ação, faz filosofia quando interroga o mundo de forma particular, com vistas a compreendê-lo e com o firme propósito de transformá-lo para atendimento às suas necessidades.

A partir desse ponto de vista, a reflexão crítica sobre determinados valores presentes no comportamento humano é tarefa para a busca de sentido do caminhar, se reflete para orientar os rumos a seguir. De acordo com Rios (2010, p.21), a Filosofia indaga sobre: para onde vai?...de que vale?... e para essa análise se volta ao terreno da Ética, como espaço de crítica sobre os valores e sobre o agir humano. Como se verifica no projeto PJ4:

[...] perguntas a respeito do por quê? remetem a necessidade de saber qual atitude assumir frente as respostas e está ligada a uma ação que impulsiona o dever fazer, que por sua vez não se ampara em regras rígidas e imutáveis, mas são resultados do debate reflexivo que gera no indivíduo o exercício da reflexão a respeito da conduta a ser desempenhada. (PJ4, 2008, p.5)

Na perspectiva de melhorar a convivência no espaço escolar, é que o projeto (PJ4) discute a relação de convívio entre os alunos. Procura fazer com que reflitam de forma organizada sobre suas ações tendo em vista melhorar a autoestima como suporte para o crescimento individual e coletivo.

O projeto (PJ2) considera que é papel da filosofia desenvolver no aluno o exercício do pensar, de analisar informações recebidas, tendo em vista a “melhoria de [...] análise reflexiva objetiva levar a mudança de atitude [...] na medida em que estimula e capacita para o questionamento crítico a fim de gerar soluções criativas aos problemas” (PJ2, 2008, p.1). Procura esse entendimento pela leitura e comparação de textos literários com atitude filosófica, a fim de proporcionar aos alunos momentos de reflexão para “perceber, compreender e relacionar os valores humanos implícitos dentro das histórias e reconhecê-las no seu dia a dia” (idem, p.1).

Tanto a Filosofia quanto os valores humanos não são significações imutáveis, estáticas, que pairam sobre a sociedade. É na história das civilizações que os valores se constroem e se modificam e estes não são os mesmos para diferentes culturas, mas constata-se sua presença em qualquer modo cultural. Nesse sentido o projeto 2 registra que:

A escola como espaço que oferece condição de mostrar o caminho para refletir sobre a relação entre pessoas a fim de melhor orientá-los [...] É preciso reconhecer o valor inerente ao respeito do indivíduo e da coletividade (p.8-9), [...] cada um faz suas próprias regras, destrói com isso os valores éticos. [...] Vive-se crise social relacionada aos valores. A agressividade impera entre os homens. (p.6), Escolhidos três valores para serem discutidos em sala de aula: respeito, responsabilidade e solidariedade (p.20). (PJ2, 2008, p. 6,8,9 e 20).

Os valores existem na medida em que conferem significados à ação humana sobre a realidade que cerca o homem. Quando se qualifica determinado comportamento como bom ou mau, tem-se em vista um critério definido na moralidade. Campo que interessa a Filosofia na medida em que cabe a Ética buscar os fundamentos dos valores que sustentam tais comportamentos. O significado atribuído a esses conceitos são, portanto, fruto de construções sociais. No projeto P11, encontra-se a seguinte constatação: “Ética estuda os princípios morais e os valores agregados à nossa vida [...], os valores [...] que são herdados através da cultura. [...] atribui-se valor a algo que não somos indiferentes. [...] em função dos valores sentimos atração ou repulsa, desejos ou rejeições” (PJ11, 2008, p.12).

Nesse aspecto, a Ética se apresenta como espaço de reflexão crítica sobre a moralidade. Confere a Ética investigar a dimensão moral do comportamento humano numa perspectiva de crítica, própria da filosofia, com vista a problematizar e buscar a

consistência que atribui sentido à ação. “A Ética se ocupa da reflexão sobre noções e princípios que fundamentam a vida e nos remetem a indagar sobre questões a respeito do que é o bem e o mau, o que são valores, deveres e a ação moral” (PJ11, 2008, p.12).

Desse modo, para investigar tais construções é necessário buscar seus alicerces junto aos interesses que os constituíram e onde estão enraizados. “A convivência social exige regras conhecidas, aceitas e respeitadas” (PJ2, 2008, p.23)

A relação que o homem estabelece com o mundo é sempre mediada por significados que manifestam valores, códigos, tal como a linguagem, que acabam por tecer numa rede de símbolos as formas de expressão de toda a experiência humana. Como indica o projeto P2:

Para ser feliz o homem tem que conhecer a si mesmo, aprender a questionar suas necessidades e objetivos e habituar-se a observar o mundo, a respeitar seus semelhantes e o ambiente onde vive [...] A verdadeira felicidade está no bem que se faz e não nos bens que se tem [...] O valor humano se reflete nas suas ações, nas suas virtudes (PJ2, 2008, p.22).

Nesse sentido, afirma Rios (2010, p.23), “todo comportamento humano é sempre um arranjo dos diversos papéis desempenhados conforme o interesse e a necessidade de determinada sociedade”. Isso também significa dizer que os papéis sociais são desempenhados em razão daquilo que é preciso ser realizado diante das determinações sociais, isto também remete ao “dever fazer”, presente nas ações humanas. O que somos está sempre ligado ao que devemos ser que, por sua vez, é indicado por regras construídas no grupo social do qual se faz parte.

Cada grupo social organiza a vida de seus membros de forma específica, quanto às formas de produção, quanto ao trabalho a ser desempenhado e quanto aos comportamentos esperados, jeitos de ser, costumes, criação social que confere característica própria à organização de dada sociedade.

A escola participa ativamente da construção da personalidade do sujeito, se o relacionamento estiver baseado em valores positivos, honestos, cooperativos, [...] o sujeito retorna ao convívio [...] colaborando para um mundo melhor como pessoa bem resolvida, engajada [...] voltados para o respeito e a felicidade de todos. (PJ5, 2008, p.8)

O costume como criação cultural implica no estabelecimento de valor à ação humana, na sua relação com o outro e com a natureza. Rios (2010, p. 24) considera que é no espaço da moralidade que se estabelecem os deveres, mediante a reiteração das ações e da significação a elas atribuídas.

Sendo a moral um conjunto de normas e regras que regulam e se sustentam nos valores atribuídos pelos indivíduos a partir das relações estabelecidas entre si e com a natureza, pode-se dizer que é no espaço da moralidade que se aprovam ou se reprovam os comportamentos julgados como certos ou errados, pois, há sempre uma expectativa quanto ao desempenho dos papéis atribuídos aos indivíduos na relação com seu grupo.

É por esse caminho que o trabalho desenvolvido com os projetos (PJ11; PJ12 e PJ13) se aproximam, na medida em que considera o campo da moralidade humana na formação de atitudes tidas como corretas para o convívio harmonioso e equilibrado no ambiente escolar. A Ética é então definida nesses projetos como: “teoria da conduta moral e representa a tentativa filosófica de examinar as bases racionais que fundamentam os princípios da representação humana” (PJ11, 2008, p.11). Como se constata também nas citações a seguir:

Valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana [...] comportamentos e valores morais são temas que devem ser discutidos na escola. [...] Moralidade ou consciência [...] é o conjunto de regras culturais que foram internalizadas pelo indivíduo (PJ12, 2008, p.5). Valores morais se expressam nas leis, normas, princípios, costumes, códigos que dirigem o comportamento e a construção humana, [...] é movida por valores que dão sentido a existência e impulsionam para determinada direção (PJ13, 2008, p.16).

Nesse sentido, os projetos elencados incluem os conteúdos ligados à Ética, valores, moral, atitudes, consciência crítica e criativa e lógica, na medida em que, por meio da reflexão filosófica, analisa-se a ação humana expressa nos comportamentos e atitudes que se manifestam no espaço escolar e que precisam de constante e rigoroso questionamento, quanto aos princípios e valores que sustentam as bases racionais da conduta moral presente nesses espaços e que acabam por influenciar no desempenho dos papéis atribuídos aos indivíduos na interrelação com seu grupo.

Observa-se que os conceitos de Ética, valor e moral se confundem ou se identificam no transcorrer da análise desses projetos e de certa forma se apresentam de forma vaga. Como exemplifica os projetos (PJ1, PJ2, PJ6 e PJ11):

Qualquer comunidade, povo, sociedade inicia seu processo de humanização a partir de critérios de valor [...] assim a ética é tão antiga quanto a existência humana [...]; A Ética é condição para que exista o humano, [...] objeto próprio do estudo da Ética: [...] o agir humano [...] Ética não é doutrinação [...] não pode ser confundida com ensinar um conjunto de valores julgado por aquele que ensina (PJ1, p.1,6,7,8,9). [...] cada um faz suas próprias regras, destrói com isso os valores éticos (PJ2, 2008, p.6). Optamos por fazer da ética um conteúdo a ser debatido [...] com a intenção de subsidiar a compreensão [da necessidade] de haver respeito mútuo ao grupo [...] autodisciplina [rumo] a uma

convivência construtiva da sociedade (PJ6, p.1). Ética é o estudo dos princípios morais e de valores agregados à nossa vida [...] os valores fazem parte da nossa vida [...] são herdados através da cultura [...] atribui-se valor a algo que não ficamos indiferentes [...], em função dos valores sentimos atração ou repulsa, desejos ou rejeições (PJ11, p.12).

Mesmo que uma insuficiente clareza se apresente quanto aos aspectos conceituais, esta análise dos projetos mostra a iniciativa, por parte dos professores envolvidos na sua aplicação, para o estudo e desenvolvimento de uma prática escolar alicerçada por conteúdos pertinentes à Filosofia com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, os projetos extracurriculares, como parte empírica da investigação acerca da filosofia com crianças nas escolas da RMEC, permitem observar que conteúdos e metodologias próprias da Filosofia são utilizados enquanto currículo escolar.

Essa constatação leva à reflexão de que as escolas participantes dos projetos desenvolvem individualmente o trabalho com a filosofia, construídas pelos professores, o que resulta em diferentes propostas acerca dessa temática.

Este estudo aponta também para novas possibilidades, relevantes para a continuidade da investigação, quanto às diferentes propostas de trabalho; considera ainda que os professores, por sua vez, precisam vislumbrar meios de para desenvolver o trabalhar com a filosofia e a dimensão que assume o seu ensino, o que implica em ampliar as discussões a respeito da forma, da definição dos saberes, que conteúdos desejam-se transmitir e, o que se espera alcançar ao final do processo, quais os caminhos a serem percorridos e como acompanhar os avanços alcançados para se verificar até que ponto os objetivos foram atingidos, quando se trata desse ensino com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6 PERSPECTIVAS DE CURRICULARIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO

A Filosofia, mesmo incluída oficialmente nas Diretrizes Curriculares de Curitiba, fato que é por si relevante, uma vez que se configura como medida para se estabelecer uma política educacional efetiva que visa atribuir sentido e espaço no projeto pedagógico das escolas da RMEC, no entanto ainda precisa marcar sua presença de forma mais efetiva nos currículos escolares dos anos iniciais do EF.

Nesse sentido, a iniciativa da SME/Curitiba de propor a discussão junto aos profissionais da educação e ao incluir o eixo Educação pela Filosofia nas versões (2000; 2004 e 2006) das Diretrizes Curriculares, marca o reconhecimento e o interesse em incluir o Ensino da Filosofia nos currículos das suas escolas.

Mesmo que, nesse documento oficial, a forma curricular desta inclusão não se apresente bem definida quanto aos conteúdos e métodos de ensino, se reconhece, no entanto, que a iniciativa sinaliza para a conquista do espaço tendo em vista sua legitimidade no contexto curricular das escolas.

Na consideração de Lipman, integrar a Filosofia no currículo escolar enquanto disciplina detentora de estatuto próprio, que dispõe de conteúdo e método específico da área filosófica, sem que esta precise dividir seu espaço com outros campos do conhecimento, é criar possibilidades educacionais para a promoção de conexões entre esses diferentes campos.

No entanto, o trabalho de reflexão filosófica e de pensar bem em sala de aula, propostos por Lipman não se encontram atrelados à ideia do desenvolvimento de conteúdos filosóficos, mas a uma prática pedagógica voltada à aprendizagem crítica e criativa, que conduz o aluno para a autonomia do pensamento.

As DCEC, ao compor em três princípios a educação de Curitiba, apontam a Educação pela Filosofia como fundamento para uma prática didática de qualidade e ressalva para a importância do filosofar na escola para a construção de significados, para a formulação de conceitos e para o enfrentamento do problema de modo singular.

Nesse sentido, os projetos extracurriculares e também as dinâmicas das aulas devem possibilitar o filosofar na medida em que instigam o aluno para desenvolver de forma problematizadora as tarefas vinculando-as à realidade vivida.

A forma como a Filosofia é inscrita nas propostas pedagógicas e nos projetos educativos extracurriculares, que compõem esta pesquisa, leva a considerações de que: a Filosofia ora se comporta como disciplina, ora como tema inserido de forma transversal com a finalidade de alicerçar o trabalho de outros campos disciplinares

atravessando conhecimento da literatura, da educação socioambiental, das artes e da matemática, vista nestes campos como ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação e da comunicação.

Há escolas em que a oferta da disciplina de Filosofia se vê inclusa em seu currículos, como é o caso, citado anteriormente: Ricardo Krieger e Cerro Azul, com metodologia e conteúdo definido, próprio do estatuto filosófico.

A pesquisa mostra que professores, ao trabalhar um projeto de Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se utilizam de diferentes métodos e conteúdos diversos, até mesmo não previstos como sendo da Filosofia, como forma de promover a reflexão filosófica, o diálogo e o saber ouvir o outro.

Assim, compreende-se que, ao estudar a escola e as diferentes propostas de Filosofia com crianças construídas pelos professores, depara-se com diferentes possibilidades e com certas limitações.

Como não se define a Filosofia enquanto disciplina no currículo, para os anos iniciais do EF, também não se define seus conteúdos e métodos específicos.

Outra limitação observada diz respeito à formação docente, visto que nas Diretrizes Curriculares, não se especifica quem se encarregará das aulas de Filosofia.

Desse modo, a SME/Curitiba não prevê professor com formação específica para esse trabalho.

A capacitação em serviço ofertada aos professores que manifestam iniciativa para com o trabalho da Filosofia se limita a palestras. A última ocorreu na semana de estudos (SEP/2007). Constata-se junto ao Departamento de Ensino Fundamental da SME a participação de professores nos seminários organizados pelo curso de Filosofia da UFPR em parceria com a SME nos anos de (2006; 2007 e 2008).

Registra-se também as orientações realizadas por docentes universitários aos projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade. No entanto, mesmo para tais orientações não é previsto que o professor orientador seja qualificado na área especificamente da Filosofia. Aceita-se qualquer área de ensino, desde que ligada à licenciaturas

Este conteúdo, embora não seja foco de estudo desta pesquisa, representa, sem dúvida, limites à ampliação do espaço da Filosofia na RMEC e dificulta as possibilidades de entendimento e veiculação desse ensino.

Ao considerar que outras disciplinas presentes no currículo das escolas de Curitiba apresentam, de acordo com a legislação oficial, uma trajetória própria, como é

o caso das disciplinas de Educação Física e da Arte, que no início da década de 80, faziam parte do trabalho cotidiano das escolas municipais, não com estatuto próprio, mas como atividade recreativa “o brincar com a criança” e, o centro de atividades criadoras (CAC). Hoje, presencia-se sua ascensão ao patamar de disciplina curricular, com previsão de professor e horário na grade curricular dos Projetos Pedagógicos escolares. Fato que vislumbra um caminho para o ensino da Filosofia.

Dessa análise, é possível constatar dois modelos de prática educativa no que se refere ao ensino da Filosofia nas escolas e projetos pesquisados: De um lado, verifica-se a possibilidade da Filosofia vir a constituir-se enquanto disciplina curricular, como é o caso da Escola Municipal Professor Ricardo Krieger e Cerro Azul, nelas a presença da Filosofia se apresenta inscrita em seus currículos e expressa na rotina dessas escolas onde, paulatinamente, vem se firmando e legitimando, construindo em cada uma delas caminhos próprios e singulares, pautada na identidade de cada local.

Ao investigar a ocorrência do ensino da Filosofia com alunos dos anos iniciais na rotina da Escola Municipal Professor Ricardo Krieger é possível constatar, após análise do Projeto Pedagógico (2006), que a escola inclui no currículo esta perspectiva de trabalho, conforme mostra o documento: “No entanto, ela adquire uma função ainda mais qualitativa quando também ocupa um espaço próprio na estrutura curricular” (Krieger, PPP, 2006, p. 41). Essa forma de pensar e agir se expressa em práticas, tanto formais e sistematizadas, manifesta enquanto “eixo orientador” da prática educativa, nesse sentido é vista como importante aliada no processo de significação e da construção do conhecimento. Ao propor um “duplo sentido para o papel da Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental não estamos pretendendo dualizar a noção de Filosofia neste nível de ensino. O que buscamos é complementar sua função na prática cotidiana da escola”. (idem, p.42)

Nessa escola o ensino da Filosofia, como foi possível constar, está fortemente presente na organização curricular como disciplina, marcada por uma metodologia de trabalho desenvolvida por meio de “Tema Gerador”, como podemos verificar:

“O tema gerador enquanto eixo condutor do trabalho interdisciplinar visa um desenvolvimento curricular reflexivo e crítico, procurando integrar teoria e prática, o fazer e o pensar. O objetivo é transformar a prática fragmentada e descontextualizada da realidade em uma prática que permite uma visão de totalidade da realidade concreta do aluno”. (RICARDO KRIEGER/PPP, 2006, p.42)

Podemos também constatar que a proposta de trabalho pedagógico desenvolvida sustenta seu processo de ensino e aprendizagem por meio de uma organização

curricular que busca a construção do conhecimento a partir da prática interdisciplinar.

“A articulação entre a Investigação Filosófica e as demais áreas do conhecimento trabalhadas na escola, oportunizará melhor qualidade de análise crítica da realidade levando à discussão das relações sociais, econômicas e políticas que a caracterizam, assim favorecendo ações transformadoras desta realidade”. (RICARDO KRIEGER/PPP, 2006, p.42).

Outra escola, como é o caso da Escola Municipal Cerro Azul, também insere no seu Projeto Pedagógico (2006) o ensino da Filosofia como eixo norteador do encaminhamento metodológico, constituindo-se enquanto Filosofia institucional, direcionadora do trabalho educativo desenvolvido no cotidiano da escola, como segue:

“Porém, não se trata de trabalhar isoladamente. A Filosofia deve ser entendida como encaminhamento metodológico que se manifesta nos atos de ensinar e aprender, constituindo-se em um dos recursos pedagógicos para a sistematização e desenvolvimento das habilidades cognitivas e das competências necessárias a formação do aluno integral”, (CERRO AZUL, PPP, 2006, p.28).

Nesse caso, a escola opta por desenvolver ações que desafiam no ambiente escolar o cuidado com a observação, com a constatação dos fatos, fenômenos e ocorrências rotineiras e provoca o hábito do estudo por meio da pesquisa. Considera uma metodologia dialógica que desperte nos sujeitos envolvidos no processo educativo o estabelecimento de situações de equilíbrio aliado a desafios pautados em valores éticos: “a ideia é criar um ambiente que envolva situações de desequilíbrio e desafios, engajando os alunos no diálogo investigativo para que desenvolvam habilidades, que são pré-requisitos para pensar criticamente e agir eticamente” (idem, p. 29).

A partir do enunciado de Walter Kohan (2004, p. 44-45), situar a Filosofia nas rotinas escolares, no horizonte dos problemas contemporâneos, sejam de ordem das ciências, das tecnologias, éticos, políticos, artísticos e culturais implica em perguntar por sua contribuição específica ao lado das demais disciplinas que fornecem referências e significados para a vida pessoal e social. Nesse sentido, a Filosofia tematiza e elabora as dificuldades para a produção dos sentidos e significados. Contra a tendência natural dos jovens traduzido na força do seu desejo de tudo criticar, o ensino da Filosofia pode contribuir para gerar as condições de criticidade.

A formação pela Filosofia gera, nesse sentido, condições de intervenção na realidade, no modo de se situar frente à diversidade de problemas e de ocorrências, que envolve o dia a dia.

A educação pela Filosofia gera o exercício das capacidades intelectivas, que leva ao desenvolvimento de habilidades, visto que a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos (idem, p.50).

Segundo Kohan (2004), o pensamento crítico não surge apenas das discussões sobre questões atinentes aos problemas culturais, históricos e vivenciais, pela simples confrontação de posições divergentes, nem da reprodução das soluções apresentadas pelo professor. A crítica surge a partir da capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada e o quanto possível provida de rigor conceitual.

A prática pedagógica que intriga o aluno, que provoca a dúvida, a produção de inferências e busca estabelecer a relação entre a teoria e a experiência é necessária, tanto quanto promover a discussão e argumentar sobre determinado assunto. A crítica como processo reflexivo é envolta de interpretação, exige análise, referências e práticas discursivas adequadas.

O aluno, de posse de competências e habilidades promovidas pela reflexão filosófica, capacita-se para tratar os conteúdos, para a tomada de posição, faz interpretação dos fatos e transfere o conhecimento de uma dimensão a outra. Desse modo, favorece o estabelecimento de relação entre as questões tratadas nas diversas áreas disciplinares e a experiência por ele vivida. Desloca-se da apreensão imediatista da realidade para uma posição esclarecida, efeito da criticidade.

A Educação pela Filosofia, sob esse foco pode auxiliar no desenvolvimento da competência crítica, proposta presente nos encaminhamentos dos projetos apresentados ao programa escola&universidade.

Compreende-se que seja assim, pois não há atitude filosófica, sem a presença de sujeitos democráticos, e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando renuncia-se ao direito de pensar, à capacidade de discernimento e, ao uso autônomo da razão, capazes de resistir aos desmandos políticos e imposições culturais e sociais.

Na perspectiva da curricularização que, de acordo com Marques (2003), é compreendida enquanto espaço para aprender e para ensinar e, que apresenta-se como possibilidade para alargar e ampliar o horizonte cognitivo dos alunos. A “Educação pela Filosofia” inserida aos currículos escolares viabiliza, situar as ações e rotinas experienciadas, tais como expressos nos projetos pesquisados, em atividades curriculares, as quais, relacionam-se de forma a configurar os conhecimentos que constroem-se a partir da rotina das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que, a Educação pela Filosofia é uma preocupação ainda inicial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, enquanto ensino destinado aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, que confunde-se com o ensino para o “PENSAR”, tal como proposto por Lipman, na medida em que investe na realização de atividades que, levam o aluno a desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos estudados.

Os documentos legais, segundo Cuesta Fernandes, enquanto “códigos visíveis”, são fundamentais para a inclusão da Filosofia nos currículos escolares do EF e, representam um passo significativo para que muitas ações se iniciem. Tais documentos instigam os profissionais envolvidos na elaboração dos Projetos Pedagógicos a refletirem sobre questões até então não percebidas. Isso pode ser percebido na análise dos projetos extracurriculares, na medida em que aparece a palavra “ética” como conteúdo a ser trabalhado na escola, tendo em vista levar a pensar sobre a inter-relação estabelecida entre as pessoas no ambiente escolar, na medida em que reconhece e compreende as dimensões implícitas dos princípios éticos e democráticos da vida social.

As Diretrizes Curriculares (2006) asseguram no aspecto oficial, o eixo Educação pela Filosofia enquanto princípio educativo, a partir do qual passa a compor os Projetos Pedagógicos das escolas, no entanto, não constata-se a presença de uma política educacional que garante, de forma efetiva, o trabalho com esse ensino, nos currículos escolares, conforme observado na análise dos projetos, os quais apontam limites para sua aplicação.

Embora constata-se, em conformidade com as Diretrizes Curriculares, uma intenção clara da mantenedora para que as escolas incluam a Filosofia aos seus currículos escolares, o que observa-se, são iniciativas individuais, tanto das escolas, quanto de professores que, mostram-se interessados em articular a Filosofia aos seus projetos de trabalho escolar. Para isso, busca-se espaço na organização e estrutura curricular das escolas, mas com ressalvas, quanto à necessidade de torná-la uma disciplina escolar, visto que, os projetos analisados, na sua maioria, propõe o trabalho com a filosofia vinculado a outras áreas disciplinares, como é o caso da literatura, das artes, da educação socioambiental, entre outras. Nesse caso a inclusão do ensino se dá na perspectiva de princípio educativo, como proposto nas diretrizes.

Embora existam escolas, como constata-se nos projetos pedagógicos das escolas citadas no estudo, que inserem a Filosofia numa perspectiva disciplinar e, pode-se considerá-las como marca da presença da dimensão disciplinar, nas escolas da RME, aponta-se também, para a necessidade de ampliar o espaço para a inclusão da Filosofia e nos currículos escolares ao lado das demais áreas do conhecimento para os anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com os autores que sustentam a argumentação deste texto, somente a instituição escolar pode manifestar a forma como orienta sua ação educativa acerca do Ensino da Filosofia, assim como, das demais áreas disciplinares. Os projetos revelam elementos que apontam, conforme Cuesta Fernandes (1997), os “códigos” explícitos e os não explícitos que sustentam nas práticas pedagógicas o ensino da Filosofia na formação de crianças dos anos iniciais.

De acordo com a proposta de Filosofia para crianças de Lipman e seus seguidores, é possível ponderar que, o ensino da Filosofia se trabalhado desde os anos iniciais, acompanhando os estágios de desenvolvimento da criança, seu potencial criativo, crítico e curioso, constitui-se em ferramenta capaz de contribuir para que os alunos sejam bons observadores, desde cedo se acostumam a questionar, tornam-se sujeitos ativos, que refutam a aceitação passiva, pura e simples de fatos e fenômenos.

O trabalho de reflexão e de pensar bem em sala de aula, proposto por Lipman, não deve atrelar-se apenas à Filosofia, mas a qualquer prática pedagógica que procure propiciar a aprendizagem crítica e criativa, que conduz à autonomia do aluno. É importante ressaltar que, a proposta de Lipman, embora fechada, abre portas para novas propostas na medida em que, considera que a reflexão e o perguntar filosóficos são possíveis com crianças, quando adequados ao nível de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva de ensino, o aluno desenvolve sua capacidade de estabelecer, muito mais que uma análise mecânica dos objetos que os cercam, constroem-se, enquanto sujeitos interrogativos que, indagam e permitem-se perguntar os “porquês?”, assumem um grau de suspeita sobre as possíveis afirmações que desenrolam-se ao seu redor. Desse modo, cria-se a possibilidade de virem a tornar-se indivíduos capazes de intervir ativamente sobre as situações do cotidiano, abrem-se novas possibilidades e, alternativas mais adequadas.

À Filosofia, nesse sentido cabe, mais que transmitir valores, compete questionar os valores, ou melhor, interrogar sobre o valor de cada valor. Admite-se que a tarefa da

Filosofia numa sociedade democrática ou que pretenda-se democrática, é a do questionamento constante entorno dos valores que a fundamentam.

Observa-se ainda, na análise dos projetos (PJ) que, grande parte propõe a formação de valores humanos, o respeito às diferenças e à diversidade dos modos de ser e, de ter opiniões no espaço escolar e comunidades locais.

A poesia, a contação de histórias e fábulas, a leitura e produção de textos, sobre temas específicos, configuram-se enquanto metodologias para abordar os conteúdos considerados como filosóficos, dos quais destacam-se, à ética, à moral e os valores, aliados a conceitos como: bem e mal, amizade, violência, atitudes, preconceito e diversidade cultural.

Entre os elementos constitutivos do pensamento filosófico constata-se a presença da lógica, da argumentação, da autonomia e da tomada de decisão. O tratamento dado a esses conteúdos evidencia a presença da Filosofia nos anos iniciais da escolarização de crianças.

Constata-se a partir dos projetos pedagógicos que, o trabalho com a Filosofia apresenta-se ora como disciplina, ora como tema gerador, inserido de forma transversal entre as áreas disciplinares, como constata-se na aproximação com a literatura, na educação socioambiental, nas artes e na matemática compreendida como ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio e da argumentação.

Ao utilizar-se do diálogo investigativo, para o encaminhamento do trabalho escolar, o professor procura tecer uma análise crítica sobre o “conhecimento”, disposto nas diversas disciplinas que ensina. As nas diferentes formas como são organizados e estruturados os currículos escolares, encontram-se expressos, a forma da constituição das diversas áreas disciplinares, entre as quais, está o Ensino da Filosofia ao início da escolaridade das crianças.

As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba apontam a forma dialógica, como metodologia adequada para o ensino da Filosofia, no entanto, faz-se necessário que definam-se os conteúdos e a forma como estes devem ser desenvolvidos. Assim como, deve-se viabilizar o aprimoramento e atualização dos professores, tendo em vista a capacitação para atuar com a Filosofia, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal da Educação, embora, reconheça a necessidade de criar espaços que viabilizem o ensino da Filosofia, de forma legítima nas suas escolas, enquanto conhecimento necessário para a formação histórica e social dos alunos, precisa dar maior ênfase à promoção de debates e discussões que apontem os rumos do ensino da Filosofia nas suas escolas.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BERNSTEIN, B. **Classes e pedagogia**: visível e invisível. Cadernos de pesquisa, nº 49, p. 26-42, maio 1984.
- _____. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996a.
- _____. **Class, codes and control**, 1975, (p.202-230), in Forquin (1993, 85).
- BOBBLIO, N. MATTEUCI, N. e PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira, revisão João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cascais. 6ª edição, Brasília: editora Universidade de Brasília, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal, Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em www.mec.gov.br.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: vol. I Brasília/DF, 2007.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias, vol. IV. Brasília, 1999.
- _____. **Projeto de Lei, 2003**. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.
- CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares: em discussão**. Curitiba, 2000.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares – o currículo em construção**. Curitiba, 2004.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal em Curitiba**. Curitiba, 2006.
- _____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, **Livro didático público**, filosofia/vários autores, 2006

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre: Editora Pannonica, n. 2, 177-228, 1990.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: La História. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clio en las aulas**. Madrid: Akal, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

DOLL, Jr. W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Mudança, vol.1)

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação contra a educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, S. (organizador). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia - elementos para o ensino de Filosofia. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradución de Manuel Jiménez redondo. Madrid: Ediciones cátedra, 1997b.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução Lucia Aragão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HORN, G. B. **Filosofia no ensino médio**. In: KUENZER, Acácia. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S; KOHAN, W. O (Organizador), Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Filosofia como formação humana, reflexão crítica e emancipação**. Libertação = Liberación. Curitiba: Revista Nova Fase, Ano 3, nº 3, 2003.

_____. DIEZ, C. L. Fornari. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. MENDES, A. P. **Filosofia, ensino e resistência**, (artigo). Curitiba, 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1975.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, nº1, 2001.

KOHAN, W. O. (organizador). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

_____. WAKSMAN, (organizadores). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Vol.II, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Kenndy, D. (organizador). **Filosofia e infância** - possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. (série filosofia e infância, vol. III)

_____. LEAL, Bernardina e Ribeiro, A. (organizadores). **Filosofia na escola pública**. Vol. V. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

LESSARD-HEBERT, M. GOYETTE, G. e BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**. Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. Tradução Maria Elice de B. Prestes e Lucia S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O Pensar na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1995.

_____. OSCANYAN, F. e SHARP, A. M. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1994.

LUNDGREN, U. P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata, 1992.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

_____. **O professor e a dinâmica curricular da escola**. In: Espaços da Escola. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MENDES, N. M. **A Filosofia no ensino fundamental na perspectiva das pesquisas discentes**, 2006, Dissertação.

MOUSQUER, E. F. C. **Filosofia das imagens na escola**: uma alternativa para filosofar com crianças. Dissertação de Mestrado: PPGE/UFSM, Santa Maria, 2004.

MURANAKA, F. **MAS, o que se faz numa sala de Filosofia**, Uma Análise do Eixo Educação pela Filosofia das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba, 2007, Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, P. R. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões da nossa época, vol.7).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24ª edição. São Paulo: Cortez – autores associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

_____. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980a.

SHARP, A. M. **Comunidade de investigação**: educação para a democracia. In: Revista Coleção Pensar. São Paulo: CBFC, vol. 2, 1996.

VIDAL, D. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX) – Campinas: Autores Associados, 2005. – (coleção memória da educação).

WILLIAMS, R. **Cultura**. 3ª ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Cultura e sociedade**: 1780-1975. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

ANEXOS

ANEXOS A: Quantitativo de projetos de Filosofia apresentados ao Programa Escola&Universidade entre os anos 2006 à 2008

ANO	QUANTIDADE DE PROJETOS DE FILOSOFIA	QUANTIDADE PROJETOS SELECIONADOS	Nº DO REGISTRO DOS PROJETOS
2006	62	20	1692; 2025; 1252; 2182; 2083; 1607; 1372; 1291; 1748; 1409; 1995; 2123; 2432; 1613; 1714; 1696; 1236; 1771; 1536; 2007; 2209; 1394; 1751; 1412; 2495; 1378; 2248; 1818; 1831; 1652; 2438; 2527; 1343; 2243; 1414; 1561; 1938; 1585; 1597; 1598; 1555; 1919; 1497; 1909; 1617; 2360; 1737; 2278; 2558; 2226; 1380; 2391; 2146; 2433; 2331; 1454; 2214; 1534; 2195; 1783; 1981; 2022.
2007	84	44	0003; 0070; 0127; 0172; 0177; 0189; 0201; 0207; 0230; 0237; 0238; 0239; 0279; 0280; 0281; 0302; 0380; 0418; 0422; 0439; 0460; 0485; 0486; 0517; 0563; 0568; 0577; 0589; 0591; 0592; 0631; 0663; 0675; 0683; 0700; 0714; 0804; 0817; 0819; 0852; 0914; 0925; 0933; 0938; 0963 0987; 0995; 1022; 1025; 1029; 1071; 1082; 1105; 1112; 1155; 1157; 1242; 1259; 1296; 1304; 1323; 1340; 1344; 1345; 1369; 1370; 1396; 1438; 1439; 1446; 1447; 1468; 1473; 1483; 1526; 1541; 1554; 1591; 1604; 1625; 1634; 1685; 1744; 1765
2008	81	35	1804; 1853; 1899; 1911; 1912; 1931; 1987; 2000; 2040; 2049; 2080; 2083; 2086; 2110; 2116; 2119; 2121; 2142; 2165; 2170; 2174; 2207; 2217; 2228; 2241; 2248; 2252; 2286; 2319; 2320; 2321; 2325; 2349; 2361; 2373; 2380; 2390; 2433; 2436; 2474; 2489; 2512; 2530; 2538; 2566; 2575; 2600; 2604; 2639; 2642; 2655; 2660; 2665; 2684; 2685; 2712; 2721; 2798; 2843; 2899; 2907; 2908; 2910; 2935; 2962; 3017; 3038; 3048; 3049; 3056; 3127; 3130; 3131; 3140; 3152; 3163; 3168; 3173; 3193; 3195.

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO B

Quantitativo de projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade no ano de 2006 considerados para a área da Filosofia.

Projeto Escola&Universidade - 2006		
	Nº PROJ.	TÍTULO
01	1692	A ARTE DE APRENDER A SER E A CONVIVER VALORIZANDO O EU E O OUTRO
02	2025	A ÉTICA COMO ELO DE LIGAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES ESCOLARES.
03	1252	A MAGIA DOS CONTOS DE FADAS PARA UMA APRENDIZ.SIGNIFICATIVA, RESGATANDO VALORES
04	2182	A PAZ QUE EU QUERO É A PAZ QUE EU CONSTRUO: UMA PROP. PEDAG. PARA NÃO VIOLÊNCIA
05	2083	ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA: EXERCÍCIO DE CIDADANIA
06	1607	APRENDENDO COM OS VALORES HUMANOS
07	1372	APRENDER A CONVIVER: TRANSFORMANDO AS REGRAS DO JOGO
08	1291	CIDADANIA EM AÇÃO: TRABALHANDO VALORES ATRAVÉS DA LUDICIDADE E REFLEXÃO
09	1748	CONST.,RECONS.,PART. VALORES COM UM OLHAR VOLTADO PARA UM MUNDO MELHOR!
10	1409	CONSTRUINDO VALORES, FORMANDO VENCEDORES
11	1995	CONVIVER MELHOR.
12	2123	COOPERAÇÃO EM AÇÃO
13	2432	CRESCENDO COMO CIDADÃO CONSCIENTE E PREPARADO PARA A VIDA
14	1613	ED. EM DIREITOS HUMANOS - P/ FORMAR CIDADÃOS CONSCIENTES, AUTÔNOMOS E SOLIDÁRIOS
15	1714	EDUCAÇÃO E ÉTICA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA
16	1696	EDUCAÇÃO P/A PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR ATRAVÉS DA PRÁTICA DIALÓGICA E DA ED.FÍSICA
17	1236	EDUCAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA: PEQUENOS GESTOS GRANDES MUDANÇAS
18	1561	EDUCANDO PARA A PAZ
19	1938	EM BUSCA DO SEGREDO PARA UM FUTURO MELHOR: PARTILHANDO VALORES.
20	1585	ERA UMA VEZ... A LITERATURA INFANTIL RESGATANDO VALORES.
21	1597	ESCOLA: ESPAÇO PARA SER FELIZ E PROMOVER A PAZ
22	1598	ESTIMULANDO A PRÁTICA SOCIAL SAUDÁVEL E RESGATANDO VALORES
23	1555	ÉTICA:QUAL O SEU PAPEL NA ESCOLA?
24	1919	EXPLORANDO OS VALORES E VIRTUDES NAS TRILHAS DA ESCOLA,COMBATENDO A INDISCIPLINA
25	1497	FILOSOFANDO NA ESCOLA: EM BUSCA DO PENSAR NA EDUCAÇÃO
26	1909	FILOSOFANDO PARA UMA NOVA REALIDADE E QUALIDADE DE VIDA
27	1617	FILOSOFIA ATIVA ALFABETIZAÇÃO VIVA: VEJA E SEJA VISTO
28	2360	FILOSOFIA E ÉTICA: UMA ANÁLISE QUE VAI ALÉM DO PENSAR
29	1737	FILOSOFIA NO COTIDIANO ESCOLAR - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR
30	2278	FILOSOFIA:CONSTRUINDO UM CAMINHO P/ A CIDADANIA ATRAVÉS DA LITERATURA,DO JOGO...
31	2558	LENDO,REFLETINDO E APRENDENDO:TRABALHANDO FILOSOFIA ATRAVÉS DA LITERATURA.
32	2226	LITERATURA INFANTIL VINCULADO À FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL DAS CRIANÇAS
33	1380	NA ESCOLA TAMBÉM SE APRENDE VALORES

34	1771	O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS, VALORES E ATITUDES SÁDIAS POR MEIO JOGOS.
35	1536	O DESPERTAR DE UM CIDADÃO PARA O FUTURO
36	2007	O DIÁLOGO FILOSÓFICO: UM OLHAR CRÍTICO E TRANSFORMADOR
37	2209	O LÚDICO NO DESPERTAR DOS VALORES
28	1394	O PENSAR FILOSÓFICO COMO ALTERNAT. NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS COMPORTAMENTAIS...
39	1751	OS DEZ MANDAMENTOS DA PAZ:CHAVES PARA RESGATAR VALORES PARA A NÃO VIOLENCIA
40	1412	PENSO, NÃO COMPLICHO
41	2495	POR QUE NÃO A PAZ? UM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO EM VALORES,ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
42	1378	PROJETO CORRENTE DO BEM - DESENVOLVENDO VALORES
43	2248	PROJETO IDENTIDADE- VALORIZAÇÃO DO SER SOCIAL
44	1818	RESGATANDO MEMÓRIAS: VENCENDO PRECONCEITOS
45	1831	RESGATANDO O QUE NOS TORNA HUMANOS
46	1652	RESGATANDO VALORES ATRAVÉS DA FILOSOFIA.
47	2438	RESGATAR VALORES: UM CONVITE PARA O DESPERTAR DA CIDADANIA
48	2527	RESGATE DOS VALORES: SOMOS TODOS IGUAIS NAS NOSSAS DIVERSIDADES
49	1343	RESPEITO A DIVERSIDADE HUMANA, UM CAMINHO EM BUSCA DA QUALIDADE DE VIDA.
50	2243	RESSIGNIFICANDO A EXCELÊNCIA HUMANA ATRAVÉS DE VALORES P/ O DESENV. INT. DA CÇA
51	1414	SOB A LUZ DOS VALORES, CONSTRUINDO VENCEDORES
52	2391	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ
53	2146	TOLERÂNCIA E CIDADANIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONVIVÊNCIA PACÍFICA.
54	2433	TRABALHANDO FUNDAMENTOS ÉTICOS E VIVENCIANDO VALORES NO CONTEXTO ESC. E NA VIDA
55	2331	UM PENSAR.. UM FAZER...UM BEM VIVER...
56	1454	UMA LIÇÃO PARA A VIDA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA
57	2214	VALORES E PLURALIDADE CULTURAL EM QUADRINHOS
58	1534	VALORES HUMANOS
59	2195	VALORES HUMANOS REFLETINDO E MUDANDO ATITUDES
60	1783	VALORES:EDUCAR PARA A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA
61	1981	VALORES:QUESTÃO DA ESCOLA OU DE ESCOLHA
62	2022	VIVENCIANDO E INTERANGINDO OS VALORES HUMANOS ATRAVÉS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO C

Quantitativo de projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade no ano de 2007 considerados para a área da Filosofia.

Projeto Escola&Universidade - 2007			
Nº		TÍTULO	INSTITUIÇÃO
0003	1.	VIRTUDES: UM PROJETO PARA A VIDA INTEIRA, CRESCENDO E APRENDENDO JUNTOS	BAGOZZI
0070	2.	CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA E SOCIAL PARA PRESERVAÇÃO DO BEM COMUM: ÁGUA	UFPR
0127	3.	A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A PAZ VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO.	UFPR
0172	4.	RESGATANDO VALORES: TRABALHANDO A AUTO-ESTIMA NO COTIDIANO ESCOLAR.	PUC
0177	5.	EU,VOCÊ E O OUTRO.ONDE ESTÃO OS VALORES HUMANOS?UMA DISCUSSÃO SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA LITE	UFPR
0189	6.	QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER. SUSTENTABILIDADE JÁ!	UNIEXP
0201	7.	ENTRE O LIMITE, A LIBERDADE, A VIOLÊNCIA E A AGRESSIVIDADE: REFLEXÕES ATRAVÉS DA ÉTICA.	BAGOZZI
0207	8.	"A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA".	UFPR
0230	9.	ECOLOGIA DO SER: UMA NOVA CONSCIÊNCIA PESSOAL E PLANETÁRIA	UFPR
0237	10.	DESPERTAR O INTERESSE PARA A REFLEXÃO DO SER HUMANO COM OS SEUS RESTOS	UTFPR
0238	11.	TODOS JUNTOS , APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	UFPR
0239	12.	CAOS NO PLANETA! QUAL É A SUA PARTE NISSO? AGRESSOR OU DEFENSOR DA NATUREZA?	BAGOZZI
0279	13.	VALORIZANDO A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA	UFPR
0280	14.	ÉTICA E CIDADANIA, UMA POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E FAMILIAR.	UNICENP
0281	15.	PARA UM MUNDO MELHOR... COMEÇAREI POR MIM MESMO	UFPR
0302	16.	NOSSAS DIFERENÇAS SÃO RIQUEZAS	BAGOZZI
0380	17.	RECICLAR, REUTILIZAR E REDUZIR - UM PROJETO NECESSÁRIO E URGENTE	BAGOZZI
0418	18.	MEIO AMBIENTE COM ÊNFASE NO AQUECIMENTO GLOBAL	UFPR
0422	19.	ÉTICA- (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES EM TEMPO DE CRISE	BAGOZZI
0439	20.	REVENDO VALORES E FORMANDO NOVOS CONCEITOS PARA UMA VIDA MELHOR.	BAGOZZI
0460	21.	APRENDA BRINCANDO QUE COM A NATUREZA NÃO SE BRINCA	UNIEXP
0485	22.	"QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA"	BAGOZZI
0486	23.	ECOEMOÇÃO:NAVEGANDO NO CONHECIMENTO E PRESERVAÇÃO DOS ECOSISTEMAS PARA MANUTENÇÃO DA VIDA NA TERRA.	UNICENP
0517	24.	ÁGUA: O PLANETA NÃO VIVE SEM ELA	UNIBRASIL
0563	25.	ÁGUA...,COMBUSTÍVEL DA VIDA.	UFPR
0568	26.	MEIO AMBIENTE: RECONHECER E VALORIZAR PARA UM MUNDO MELHOR HABITAR.	UNICENP
0577	27.	LIXO: O QUE EU FAÇO COM ISSO?	UFPR
0589	28.	PROPICIANDO O ENRAIZAMENTO DA POLÍTICA DOS 5 ERRES: COM ATITUDES SUSTENTÁVEIS E AÇÕES RESPONSÁVEIS	UNIBRASIL
0591	29.	ECOS ECOLÓGICOS: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA ATRAVÉS DAS ARTES	FAP
0592	30.	EDUCAR O CORPO PARA EDUCAR A MENTE	UNIBRASIL
0631	31.	IMAGINAR,FANTASIAR,PENSAR,CRIAR,ADMIRAR,REFLETIR.OPINAR...ISTO É CONTOS DE FADA	UNIEXP
0663	32.	CULTIVANDO VALORES HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR	PUC
0675	33.	READEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO ATUAL	BAGOZZI
0683	34.	O ABC DA VIDA: CONSTRUINDO A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA COM ÊNFASE NA CIDADANIA.	UNICENP
0700	35.	CIDADANIA E PAZ	UTFPR
0714	36.	VIVENDO UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA DO SER	BAGOZZI
0804	37.	O PLANETA ESTÁ MAL: ESTUDANDO O AQUECIMENTO GLOBAL	UNIBRASIL
0817	38.	A FILOSOFIA NA ESCOLA INTEGRAL COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	BAGOZZI
0819	39.	VALORES HUMANOS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA E NA PRÁTICA DE UM MUNDO MELHOR	BAGOZZI
0852	40.	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL GARANTINDO AÇÕES E CONSCIENTIZAÇÃO DA COMUNIDADE.	UNIBRASIL

0914	41.	ÁGUA: AGIR HOJE PARA GARANTIR A NOSSA SOBREVIVÊNCIA FUTURA.	PUC
0925	42.	CARNEIRINHO CARNEIRÃO...ESCOLA E COMUNIDADE JUNTAS NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO	UTFPR
0933	43.	CONHECER PARA SER: CIDADANIA SE CONSTRÓI COM IDENTIDADE	BAGOZZI
0938	44.	RESGATAR VALORES: PRA QUÊ?	BAGOZZI
0963	45.	"AGORA É HORA DE FAZERMOS NOSSA PARTE": PLANETA ÁGUA, ORIGEM DA VIDA.	UFPR
0987	46.	"SOU CRIANÇA E POSSO REFLETIR SOBRE MEUS VALORES"	UNIBRASIL
0995	47.	CONHECER, REFLETIR E AGIR: AINDA É POSSÍVEL VIRAR O JOGO? O PLANETA TERRA PEDE SOCORRO!	UTFPR
1022	48.	DESENVOLVENDO OS VALORES PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	UTFPR
1025	49.	COMO SALVAR O MUNDO FAZENDO COISAS SIMPLES !	UNICENP
1029	50.	CONSUMISMO UMA REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O PLANETA	UFPR
1071	51.	A ÉTICA NO MUNDO DA CRIANÇA	BAGOZZI
1082	52.	CIDADANIA - UM CAMINHO PARA O FUTURO	BAGOZZI
1105	53.	XADREZ: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA ARTE DE PENSAR	UTFPR
1112	54.	AQUECIMENTO GLOBAL: AINDA HÁ ALGO A SE FAZER	UNIBRASIL
1155	55.	SOMOS O QUE FAZEMOS, MAS SOMOS, PRINCIPALMENTE, O QUE FAZEMOS PARA MUDAR O QUE SOMOS.	UFPR
1157	56.	PLANETA ÁGUA. ATÉ QUANDO SEREMOS?	BAGOZZI
1242	57.	REFLETINDO SOBRE OS EFEITOS CAUSADOS PELO CONSUMISMO DESENFREADO NA VIDA DO CIDADÃO TRABALHADOR	BAGOZZI
1259	58.	ÉTICA: RECONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA	PUC
1296	59.	FILOSOFIA NA SALA DE AULA - REPENSANDO E TRANSFORMANDO REALIDADES	UTFPR
1304	60.	ÁGUA: UM BEM COMUM AMEAÇADO	UTFPR
1323	61.	EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: PRINCÍPIO DOS 3RS- REDUZIR, REUTILIZAR E RECICLAR	UNIBRASIL
1340	62.	LIXO: UMA QUESTÃO DE CAPRICHOS	PUC
1344	63.	CADA ALUNO É DIFERENTE - A ARTE DE SER E CONVIVER	UFPR
1345	64.	OTIMIZAÇÃO DO LIXO: UMA QUESTÃO DE CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA E DE CIDADANIA	UNIBRASIL
1369	65.	SER CRIANÇA: UM DIREITO DE TODOS	UNIEXP
1370	66.	PLANETA NOSSO DE CADA DIA.	UFPR
1396	67.	BRINCAR E PRESERVAR: O LIXO JÁ NÃO É MAIS O MESMO, PROBLEMA OU SOLUÇÃO?	UNIBRASIL
1438	68.	MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS...EU NÃO! A IMPORTÂNCIA DO DESPERTAR CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO MORAL DA CRIANÇA	BAGOZZI
1439	69.	"EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: TECENDO ATITUDES QUE FAZEM A DIFERENÇA"	UNIBRASIL
1446	70.	LER, FILOSOFAR E CONTINUAR: É SÓ OPORTUNIZAR	UNIBRASIL
1447	71.	ÁGUA E MEIO AMBIENTE: UMA REFLEXÃO ATRAVÉS DA CONSCIENTIZAÇÃO	UNIBRASIL
1468	72.	VALORES: RECICLANDO O ENSINAR E ALEGRANDO O APRENDER	UNIEXP
1473	73.	ATIVIDADES PRÁTICAS PARA PENSAR EM CONSUMIR SEM CONSUMIR O MEIO AMBIENTE	UNIBRASIL
1483	74.	CONVIVER EM PAZ E BUSCAR JUNTOS UM MUNDO MAIS ÉTICO E MELHOR ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO	FAP
1526	75.	EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIO AMBIENTE _ UMA PROPOSTA NECESSÁRIA.	OPET
1541	76.	CORRESPONDÊNCIA@ COMO NÃO DELETAR O PRESENTE PARA A GERAÇÃO FUTURA	UTFPR
1554	77.	VALORES E VIRTUDES; MODIFICANDO COMPORTAMENTOS E CONSTRUINDO A PAZ.	BAGOZZI
1591	78.	GENTE E BICHOS NUMA CURIOSA BRINCADEIRA	BAGOZZI
1604	79.	MEIO AMBIENTE:UM BEM DE TODOS	BAGOZZI
1625	80.	"EU E O OUTRO... A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA!"	UNIEXP
1634	81.	SER CIDADÃO: EXERCITANDO DIREITOS E DEVERES	OPET
1685	82.	CONSTRUINDO UM AMBIENTE MELHOR, ATRAVÉS DA VIVÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	UNIEXP
1744	83.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EM DEFESA DO PLANETA.	OPET
1765	84.	"RESPONSABILIDADE SÓCIO-AMBIENTAL: O CAMINHO PARA O SUCESSO COMEÇA AQUI."	UTFPR

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO C1

Quantitativo de projetos selecionados dos apresentados ao Programa Escola&Universidade no ano de 2007 na área da Filosofia (anexo 3), que de acordo com o critério definido pela pesquisadora, mais aproximam-se do conteúdo filosófico.

Projeto Escola&Universidade - 2007			
	Nº	NOME	IES
01	03	VIRTUDES: UM PROJETO PARA A VIDA INTEIRA, CRESCENDO E APRENDENDO JUNTOS	BAGOZZI
02	127	A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A PAZ VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO.	UFPR
03	172	RESGATANDO VALORES: TRABALHANDO A AUTO-ESTIMA NO COTIDIANO ESCOLAR.	PUC
04	177	EU, VOCÊ E O OUTRO. ONDE ESTÃO OS VALORES HUMANOS? UMA DISCUSSÃO SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA LITE	UFPR
05	201	ENTRE O LIMITE, A LIBERDADE, A VIOLÊNCIA E A AGRESSIVIDADE: REFLEXÕES ATRAVÉS DA ÉTICA.	BAGOZZI
06	207	"A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE VIOLÊNCIA".	UFPR
07	237	DESPERTAR O INTERESSE PARA A REFLEXÃO DO SER HUMANO COM OS SEUS RESTOS	UTFPR
08	238	TODOS JUNTOS, APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	UFPR
09	280	ÉTICA E CIDADANIA, UMA POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E FAMILIAR.	UNICENP
10	281	PARA UM MUNDO MELHOR... COMEÇAREI POR MIM MESMO	UFPR
11	302	NOSSAS DIFERENÇAS SÃO RIQUEZAS	BAGOZZI
12	422	ÉTICA- (RE)CONSTRUÇÃO DE VALORES EM TEMPO DE CRISE	BAGOZZI
13	439	REVENDO VALORES E FORMANDO NOVOS CONCEITOS PARA UMA VIDA MELHOR.	BAGOZZI
14	485	"QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA"	BAGOZZI
15	592	EDUCAR O CORPO PARA EDUCAR A MENTE	UNIBRASIL
16	631	IMAGINAR, FANTASIAR, PENSAR, CRIAR, ADMIRAR, REFLETIR. OPINAR... ISTO É CONTOS DE FADA	UNIEXP
17	663	CULTIVANDO VALORES HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR	PUC
18	675	READEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOS VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO ATUAL	BAGOZZI
19	700	CIDADANIA E PAZ	UTFPR
20	817	A FILOSOFIA NA ESCOLA INTEGRAL COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	BAGOZZI
21	819	VALORES HUMANOS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA E NA PRÁTICA DE UM MUNDO MELHOR	BAGOZZI
22	933	CONHECER PARA SER: CIDADANIA SE CONSTRÓI COM IDENTIDADE	BAGOZZI
23	938	RESGATAR VALORES: PRA QUÊ?	BAGOZZI
24	987	"SOU CRIANÇA E POSSO REFLETIR SOBRE MEUS VALORES"	UNIBRASIL
25	1071	A ÉTICA NO MUNDO DA CRIANÇA	BAGOZZI
26	1082	CIDADANIA - UM CAMINHO PARA O FUTURO	BAGOZZI
27	1105	XADREZ: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA ARTE DE PENSAR	UTFPR
28	1155	SOMOS O QUE FAZEMOS, MAS SOMOS, PRINCIPALMENTE, O QUE FAZEMOS PARA MUDAR O QUE SOMOS.	UFPR
29	1157	PLANETA ÁGUA. ATÉ QUANDO SEREMOS?	BAGOZZI
30	1259	ÉTICA: RECONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA	PUC
32	1296	FILOSOFIA NA SALA DE AULA - REPENSANDO E TRANSFORMANDO REALIDADES	UTFPR
33	1344	CADA ALUNO É DIFERENTE - A ARTE DE SER E CONVIVER	UFPR
34	1369	SER CRIANÇA: UM DIREITO DE TODOS	UNIEXP
35	1396	BRINCAR E PRESERVAR: O LIXO JÁ NÃO É MAIS O MESMO, PROBLEMA OU SOLUÇÃO?	UNIBRASIL
36	1438	MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS...EU NÃO! A IMPORTÂNCIA DO DESPERTAR CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO MORAL DA CRIANÇA	BAGOZZI
37	1439	"EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: TECENDO ATITUDES QUE FAZEM A DIFERENÇA"	UNIBRASIL
38	1446	LER, FILOSOFAR E CONTINUAR: É SÓ OPORTUNIZAR	UNIBRASIL
39	1468	VALORES: RECICLANDO O ENSINAR E ALEGRANDO O APRENDER	UNIEXP
40	1541	CORRESPONDÊNCIA@ - COMO NÃO DELETAR O PRESENTE PARA A GERAÇÃO FUTURA	UTFPR
41	1554	VALORES E VIRTUDES; MODIFICANDO COMPORTAMENTOS E CONSTRUINDO A PAZ.	BAGOZZI
42	1625	"EU E O OUTRO... A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA!"	UNIEXP
43	1634	SER CIDADÃO: EXERCITANDO DIREITOS E DEVERES	OPET
44	1685	CONSTRUINDO UM AMBIENTE MELHOR, ATRAVÉS DA VIVÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	UNIEXP

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO D

Quantitativo de projetos apresentados ao Programa Escola&Universidade no ano de 2008 considerados para a área da Filosofia.

Projeto Escola&Universidade - 2008				
	TÍTULO	Nº PAR T.	ESCOLA	IES
01	SENSIBILIZANDO: SEMEANDO VALORES, COLHENDO PAZ.	3	IRATI	FACEL
02	ÉTICA E CIDADANIA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA PARA A SOCIEDADE	0 2	HEITOR ALENCAR FURTADO	BAGOZZI
03	PAZ NA ESCOLA, PRESENTES PARA A VIDA: COMPROMISSO E DESAFIO CONSTANTE.	0 3	AMÉRICA DA COSTA SABÓIA	NOSSA SENHORA DO SION
04	CANTANDO E ENCANTANDO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO NO RESGATE DE VALORES.	0 3	JURANDIR MÖKEL	NOSSA SENHORA DO SION
05	FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM!	0 3	MARIA MARLI	PUC/PR
06	SUSTENTABILIDADE DO SER INTEGRAL: MENTE, CORPO E ESPÍRITO.	0 3	DOUTEL DE ANDRADE	BAGOZZI
07	AS VIRTUDES NO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA.	0 1	LEONEL MORO	BAGOZZI
08	CULTURA DA PAZ NUMA ESCOLA PARTICIPATIVA.	0 2	FRANCISCO DEROSSO	EXPOENTE
09	RESGATANDO VALORES HUMANOS ATRAVÉS DO ENCANTAMENTO DAS FÁBULAS.	0 3	ROMÁRIO MARTINS	FACEL
10	RESGATANDO VALORES E TRANSFORMANDO ATITUDES, UM DIREITO A CIDADANIA.	0 3	RIO NEGRO	NOSSA SENHORA DO SION
11	A CONTRIBUIÇÃO DAS FÁBULAS NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	0 3	MONTEIRO LOBATO	BAGOZZI
12	O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS: UMA ABORDAGEM SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA FILOSOFIA E DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA.	0 3	OMAR SABBAG	EXPOENTE
13	CONTAR HISTÓRIAS É PRECISO, EDUCAR, BRINCAR E SONHAR TAMBÉM.	0 3	FRANCISCO KLENTEZ	BAGOZZI
14	RE-SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS VALORES: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS.	0 3	MICHEL KHURY	EXPOENTE
15	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ.	0 2	ENY CALDEIRA	BAGOZZI
16	EU, VOCÊ, TODOS NÓS... DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE OS VALORES DO MUNDO QUE NOS CERCA.	0 2	NIVALDO BRAGA	NOSSA SENHORA DO SION
17	PRECONCEITO: DIGO NÃO!!	0 3	RAOUL WALLENBER	EXPOENTE
18	RESGATANDO VALORES, CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR.	0 2	TANIRA R. SCHMIDT	BAGOZZI
19	REFLETINDO SOBRE O MUNDO, ATRAVÉS DOS VALORES.	0 3	MARÇAL JUSTEM	BAGOZZI
20	FILOSOFIA E SEXUALIDADE: APERFEIÇOANDO O PENSAR.	0 2	DURIVAL DE BRITO E SILVA	BAGOZZI
21	ÉTICA E ARTE: UMA CONSTRUÇÃO PARA SER CIDADÃO.	0 3	ELZA LERNER	NOSSA SENHORA

				DO SION
22	A CRIANÇA E SEUS VALORES: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS.	0 2	OMAR SABBAG	FACEL
23	VIVER E CONVIVER: EIS A DIFERENÇA	0 3	ANNA HELLA	BAGOZZI
24	REFLETINDO SOBRE NOSSOS VALORES: COM CHÁ E POESIA.	0 3	JARDIM SANTOS ANDRADE	PUC/PR
25	A ARTE DE PENSAR-CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS NA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	0 3	IRATI	BAGOZZI
26	VIVER COM QUALIDADE: RESGATANDO VALORES DO COTIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR.	0 2	ROMÁRIO MARTINS	EXPOENTE
27	REFLEXÃO FILOSÓFICA: UM PASSEIO PELO MUNDO LITERÁRIO.	0 2	PEDRO DALLABONA	BAGOZZI
28	QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA.	0 3	JOANA RAKSA	EXPOENTE
29	FILOSOFIA NA SALA DE AULA-O USO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.	0 1	RACHEL M. GONÇALVES	NOSSA SENHORA DO SION

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO D 1

Quadro 4 Projetos Escola&Universidade – 2008

	TÍTULO		ESCOLA	IES
01	SENSIBILIZANDO: SEMEANDO VALORES, COLHENDO PAZ.	03	IRATI	FACEL
02	ÉTICA E CIDADANIA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA PARA A SOCIEDADE	02	HEITOR ALENCAR FURTADO	BAGOZZI
03	PAZ NA ESCOLA. PRESENTES PARA A VIDA: COMPROMISSO E DESAFIO CONSTANTE.	03	AMÉRICA DA COSTA SABÓIA	NOSSA SENHORA DO SION
04	CANTANDO E ENCANTANDO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO NO RESGATE DE VALORES.	03	JURANDIR MÖKEL	NOSSA SENHORA DO SION
05	FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM!	03	MARIA MARLI	PUC/PR
06	SUSTENTABILIDADE DO SER INTEGRAL: MENTE, CORPO E ESPÍRITO.	03	DOUTEL DE ANDRADE	BAGOZZI
07	AS VIRTUDES NO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA.	01	LEONEL MORO	BAGOZZI
08	CULTURA DA PAZ NUMA ESCOLA PARTICIPATIVA.	02	FRANCISCO DEROSSO	EXPOENTE
09	RESGATANDO VALORES HUMANOS ATRAVÉS DO ENCANTAMENTO DAS FÁBULAS.	03	ROMÁRIO MARTINS	FACEL
10	RESGATANDO VALORES E TRANSFORMANDO ATITUDES, UM DIREITO A CIDADANIA.	03	RIO NEGRO	NOSSA SENHORA DO SION
11	A CONTRIBUIÇÃO DAS FÁBULAS NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	03	MONTEIRO LOBATO	BAGOZZI
12	O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS: UMA ABORDAGEM SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA FILOSOFIA E DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA.	03	OMAR SABBAG	EXPOENTE
13	CONTAR HISTÓRIAS É PRECISO, EDUCAR, BRINCAR E SONHAR TAMBÉM.	03	FRANCISCO KLENTEZ	BAGOZZI
14	RE-SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS VALORES: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS.	03	MICHEL KHURY	EXPOENTE
15	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ.	02	ENY CALDEIRA	BAGOZZI
16	EU, VOCÊ, TODOS NÓS... DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE OS VALORES DO MUNDO QUE NOS CERCA.	02	NIVALDO BRAGA	NOSSA SENHORA DO SION
17	PRECONCEITO: DIGO NÃO!!	03	RAOUL WALLENBERG	EXPOENTE
18	RESGATANDO VALORES, CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR.	02	TANIRA R. SCHMIDT	BAGOZZI
19	REFLETINDO SOBRE O MUNDO, ATRAVÉS DOS VALORES.	03	MARÇAL JUSTEM	BAGOZZI
20	FILOSOFIA E SEXUALIDADE: APERFEIÇOANDO O PENSAR.	02	DURIVAL DE BRITO E SILVA	BAGOZZI
21	ÉTICA E ARTE: UMA CONSTRUÇÃO PARA SER CIDADÃO.	03	ELZA LERNER	NOSSA SENHORA DO SION
22	A CRIANÇA E SEUS VALORES: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS.	02	OMAR SABBAG	FACEL
23	VIVER E CONVIVER: EIS A DIFERENÇA	03	ANNA HELLA	BAGOZZI
24	REFLETINDO SOBRE NOSSOS VALORES: COM CHÁ E POESIA.	03	JARDIM SANTOS ANDRADE	PUC/PR
25	A ARTE DE PENSAR-CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS NA CONSTRUÇÃO DE VALORES.	03	IRATI	BAGOZZI
26	VIVER COM QUALIDADE: RESGATANDO VALORES DO COTIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR.	02	ROMÁRIO MARTINS	EXPOENTE
27	REFLEXÃO FILOSÓFICA: UM PASSEIO PELO MUNDO	02	PEDRO DALLABONA	BAGOZZI

	LITERÁRIO.			
28	QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA.	03	JOANA RAKSA	EXPOENTE
29	FILOSOFIA NA SALA DE AULA-O USO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.	01	RACHEL M. GONÇALVES	NOSSA SENHORA DO SION
30	EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: OS VALORES NA SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE NOVO MILÊNIO	02	COLOMBO	BAGOZZI
31	FILOSOFIA X AGRESSIVIDADE: O RESGATE DOS VALORES HUMANOS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE CONFLITOS	02	CEI BELMIRO CESAR	OPET
32	A FILOSOFIA NA ESCOLA COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	02	MARIA CLARA B.TESSEROLLI	EXPOENTE
33	A ÉTICA NOS ENSINANDO VALORES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DA CIDADANIA.	03	JOAQUIM TAVORA	FACEL
34	O DIÁLOGO FILOSÓFICO: A AÇÃO DO SER HUMANO NO AMBIENTE	02	PROF. ANTONIO PIETRUZA	NOSSA SENHORA DO SION
35	ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO	03	CAIC GUILHERME L. B. SOBRº - BN	FACEL

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO D 1.1

1	ÉTICA E CIDADANIA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA PARA A SOCIEDADE	02	HEITOR ALENCAR FURTADO	BAGOZZI
2	FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM!	03	MARIA MARLI	PUC/PR
3	RESGATANDO VALORES E TRANSFORMANDO ATITUDES, UM DIREITO A CIDADANIA.	03	RIO NEGRO	NOSSA SRA DO SION
4	O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS: UMA ABORDAGEM SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA FILOSOFIA E DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA.	03	OMAR SABBAG	EXPOENTE
5	TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDER DE VOCÊ.	02	ENY CALDEIRA	BAGOZZI
6	EU, VOCÊ, TODOS NÓS... DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE OS VALORES DO MUNDO QUE NOS CERCA.	02	NIVALDO BRAGA	NOSSA SRA DO SION
7	REFLEXÃO FILOSÓFICA: UM PASSEIO PELO MUNDO LITERÁRIO.	02	PEDRO DALLABONA	BAGOZZI
8	QUEM PERGUNTA, PENSA... NÃO COMPLICA.	03	JOANA RAKSA	EXPOENTE
9	FILOSOFIA NA SALA DE AULA-O USO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.	01	RACHEL M. GONÇALVES	NOSSA SRA DO SION
10	EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: OS VALORES NA SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR NESSE NOVO MOLENIO	01	COLOMBO	BAGOZZI
11	FILOSOFIA X AGRESSIVIDADE: O RESGATE DOS VALORES HUMANOS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE CONFLITOS	02	CEI BELMIRO CESAR	OPET
12	A FILOSOFIA NA ESCOLA COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS	02	Mª CLARA TESSEROLI	EXPOENTE
13	A ÉTICA NOS ENSINANDO VALORES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DA CIDADANIA	03	JOAQUIM TAVORA	FACEL
14	O DIÁLOGO FILOSÓFICO: A AÇÃO DO SER HUMANO NO AMBIENTE	02	ANTONIO PIETRUZA	NOSSA SRA DO SION
15	ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO	03	CAIC BN GUILHERME L. BRAGA	FACEL

Fonte: SME/DTDE. Construído pela pesquisadora.

ANEXO F Planilha de análise dos 15 projetos

QUADRO DE ANÁLISE DOS PROJETOS ESCOLA&UNIVERSIDADE (2006-2008)										
Projeto	Ética	Pag	Moral	Pag	Valor	Pag	Consciência	Pag	Diálogo	Pag
P1	Ética código passível de ser construído pelo diálogo, utiliza vários autores, não se define		Juízos morais expressam desejos individuais ou hábitos aceitos.	10	Prática cotidiana de cada indivíduo as ações os valores, as prioridades diante das pressões, todos se influenciam		Se processa, se faz ao longo do tempo no contato com o outro		Tarefa do professor para subtrair anseios, moldar comportamentos dentro de referenciais e paradigmas/é o agir/falar/refletir sobre ponto de vista diferente	
P2	Valor relacionado a convivência/ameaçada pela preocupação com o conforto a aparência/bem estar		Vinculada ao respeito		Referência, escala de valores, são herdadas: respeito, responsabilidade e solidariedade.	9 e 20	Se processa, se faz ao longo do tempo no contato com o outro, mudança de atitude	22	x	
P3	x		x		x		x		Confronto de posições, argumentação,	19
P4	Vinculada a reflexão sobre valores morais.	9	x		x		x		x	
P5	x		x		Valores motivador do comportamento e atividade humana, fonte de energia para a auto-confiança e objetividade.	8	tem a ver com a formação do caráter		x	
P6	Explicita os princípios do agir para o bem comum, favorece a capacidade se posicionar	9	Vivemos em função dos valores: criar condições educativas para que se possa valorar a si	4 e 6	É uma qualidade, resolver situações: mudar, tornar o mundo mais justo.	4 e 10	lugar da descoberta do valor	4	instrumento para resolver conflitos	

	diante de fatos e ocorrências da vida cotidiana.		e ao meio de forma justa. liberdade, regras e limites							
P7	x		Direito e dever de se manifestar, comunicar, respeito, justiça, participação.	4	x	4	x		como agir diante do outro, dos conflitos. Tomada de posição	
P8	x		As atitudes certas ou erradas trazem consequências	13	Devem ser vivenciados, incorporados	14	x		x	
P9	Valores do agir humano. Reconhecimento do outro.	7 e 10	x		Os valores se refletem nas ações	4	processa, se faz, ao longo do tempo no contato com o outro.	4	x	5 e 6
P10	Valor humano	8	Padrões e normas	16	O que é bom ou mau, certo ou errado. Para uma boa convivência a Pensar crítico.	2 e 4	x		x	
P11	Um dos principais ramos da Filosofia, Teoria da conduta moral sob bases racionais. Princípios éticos auxiliam as condições representações humanas.	11	Conjunto de regras e de condutas repassadas ao indivíduo em caráter normativo, com fim de organizar as relações interpessoais, tem base nos valores acordados pela sociedade	12	São herdados pela cultura, participação - habilidade que se aprende. Comunicação - veículo para a participação.	9 e 12	capaz de romper com autoritarismo, submissão, Entende-se nos seus direitos e deveres.	15	x	
P12	x		Favorece as relações harmoniosas, ausência de valores, sociedade justa, respeito as regras.	4	São fundamentos morais e espirituais da consciência humana. A maioria das crianças não tem compreensão do	4 e 11	Disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos.	5	x	2

					sentido da moralidade .					
P13	A formação da boa consciência passa pela experiência do bem e do mal.	7	É a sociedade que educa moralmente e seus membros, influenciada pela família, mídia, convívios mútuos.	13	"Códigos de ética", orientações que a sociedade estipula para seus membros.	6	x		x	10
P14	x		Mundo melhor e mais solidário.	7	x		x		No diálogo filosófico é necessário saber ouvir, perceber, sentir, ver e ler além da aparência, interpretar.	8
P15	x		x		Resolver conflitos pelo diálogo, ser solidário, respeito, justiça.	8	x		capacidade humana de dirigir-se ao outro para efeito de comunicação, onde as idéias convergem e divergem. Troca, saber ouvir o outro.	

ANEXO G: Planilha de análise dos 15 projetos

QUADRO DE ANÁLISE DOS PROJETOS ESCOLA&UNIVERSIDADE (2006-2008)										
Projeto	Filosofia	Pag	Método	Pag	Conhecimento	Pag	Reflexão Filosófica	Pag	Raciocínio Lógico	Pag
P1	Área que envolve a investigação, análise, discussão,	9	Diálogo	10	Inquietação gerada pelo pela curiosidade humana.	9	x			
P2	Reflexão para perceber, compreender, relacionar, perceber o explícito e o implícito, gerar soluções criativas.	1	x		x		Prática de pensar, analisar informações.	1		
P3	x		x		x		propicia o contato do educando consigo próprio	8	dedução, ver além do que está escrito.	19
P4	x		x		construção coletiva, com conclusões particulares	16	Base, imaginação, sensibilidade, e na afetividade.	9		
P5	Princípio da educação, não pode ser pensada de forma isolada	19	Estudo em grupo, reflexão e argumentação, diálogo.	21	x		para a formação de habilidades	18		
P6	x		Leitura, debates, Diálogo, música, jogos, brincadeiras, trabalho em grupo.	6 e 25	condição para transformação social	23	x			
P7	Não deve ser tratada de forma isolada - caráter transversal e interdisciplinar. Modo de levar o aluno a refletir e a questionar atitudes.	4 e 6	diálogo, participação, análise,	9	trabalhar com o conceito, participação ativa nas atividades		x			
P8	para desenvolver habilidades de leitura e	5	Leitura, questionamentos, debates, dramatizaç	15	repensar sobre a ação		x			

	escrita; o aluno deve pensar.		ão.							
P9	Crianças ficam admiradas diante do mundo. Eixo de ligação, forma de fazer conexões.	6	Leitura de diferentes textos. Investigação dialógica. Novela filosófica.	5 e 13	x		Criança quer sempre saber, razões, perguntas justificam o seu mundo.	5	estimula as habilidades para associar, fazer inferências, distinguir, avaliar, questionar, definir de pensamento	5 e 6
P10	Fazer pensar por si próprio, de forma objetiva, consciente e abrangente.	2	Dialógico, reflexivo,	5	dá certeza par as interrogações possibilidades e de muitas respostas. Perspectiva interdisciplinar.	3 e 4	x		crianças são capazes de realizar juízo racionais, basta dar as ferramentas para a investigação.	
P11	x		diálogo , para tomada de decisão, participação, problematização.	9 e 14	processo que se constrói gradativamente. Aprender com as relações de troca que se faz, Interagir.	11 e 33	x			
P12	desenvolvida de forma interdisciplinar pensar crítico e consciente. Esclarece assuntos controversos e desordenados. Questiona as certezas.	2 e 3	Diálogo, reflexão crítica, roda de conversas.	2 e 18	x		Desenvolver habilidades de pensamento. Ensinar a pensar.	7 e 9	capacidade para pensar, criar, relacionar.	2
P13	Contribui para a formação da consciência crítica , pensar e agir com base na razão.	9	Diálogo, debates, questionamentos.	5	pensar por si mesmo, de modo crítico e criativo.	5	x		pensar a vida pelos olhos da razão e do sentimento de modo crítico e analítico.	10
P14	Mediadora do diálogo e reflexão, busca de	7	Diálogo, reflexão crítica, roda de	9	x		x		movimento do pensamento que nos	8

	respostas.		conversa Comunida de aprendizag em.						permite recuar, distanciar do fato aparente para buscar seu fundamento	
15	x	P	Diálogo, participaçã o, problemati zação, ação comunicati va	8	Por meio da observação, da análise e interpretaçã o da realidade.		x		x	

ANEXO H

Texto extraído das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006, Volume 1 – Princípios e Fundamentos, páginas 36-44.

2 EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA

2.1 Sobre a Filosofia

O maior desafio do pensamento contemporâneo é o pensar a complexidade. Isso necessita de uma reforma no nosso modo de pensar. Edgar Morin

2.1.1 Sobre a Filosofia e o filosofar

Filosofia é a “decisão de não aceitar como óbvio e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-las sem havê-las investigado e compreendido” (CHAUÍ, 1994, p. 12).

Assim, o conhecimento filosófico se faz no desenvolvimento do indivíduo, que se percebe não somente como objeto ou sujeito, mas também como agente da história. Desde sua gênese, a Filosofia não se dissociou de sua função política, social e cultural, como reflexão rigorosa, radical e de conjunto, que visa explicitar a condição humana no mundo (SAVIANI, 1973). Radical no sentido de ir às raízes da questão, com uma reflexão em profundidade; rigorosa no sentido de proceder com rigor e criticidade; e de conjunto no sentido de examinar toda questão na perspectiva de totalidade, o todo contextual onde está inserido.

Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo.

2.1.2 O que é filosofar

O ser humano se faz na interação com os outros e cada fazer gera inúmeras possibilidades. A construção da sua presença no mundo não se faz no isolamento, mas sob a influência do que herda genética, social, cultural e historicamente. Julgar, analisar e sintetizar fatos, buscando desenvolver o pensamento autônomo é filosofar. A autonomia do pensamento é fundamental para o exercício da cidadania. O desenvolvimento pessoal e social, portanto, está intimamente ligado a essa habilidade de pensar por si mesmo, isto é, de o sujeito apresentar uma atitude filosófica diante das situações com as quais se depara.

A atitude filosófica prevê a realidade que não é passível de controle, pois analisa conceitos, esclarece significados, elabora hipóteses e verifica a validade dos processos de raciocínio. Dessa forma, a prática didática que requer atitude filosófica se pauta na promoção de desafios cognitivos e emocionais desencadeadores do desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes. Essas habilidades, por sua vez, associadas ao exercício do diálogo e da auto-reflexão, cooperam na articulação e na reconstrução de significados; proporcionam aos estudantes a análise da coerência, dos argumentos, dos conhecimentos implícitos e explícitos e das ações conscientes e inconscientes.

2.1.3 O filosofar na escola

Ao realizar o diálogo e a investigação filosófica, buscando a melhoria da qualidade das habilidades de pensamento e a construção de conhecimentos, a ação pedagógica contribui para a constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, que tomam em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade. Esse diálogo, entretanto, precisa acontecer primeiramente entre os profissionais da educação. É preciso correr o risco da aventura dialógica, refletindo sobre que rumo tomar, que sociedade se quer, que escola se deve buscar, que pessoa se deseja ajudar a formar com o trabalho dos profissionais da educação.

Esse diálogo investigativo precisa ser conquistado pelo estudo, pelo planejamento participativo e pela avaliação constante das opções de cada profissional. É preciso que o estudante experencie a tomada de decisão, a construção, a ruptura, quando for necessária, a opção, como sujeito histórico e transformador.

Esse diálogo precisa acontecer também entre as áreas do conhecimento, com a articulação entre os saberes produzidos, nos diferentes campos, estabelecendo-se interação entre esses e a realidade concreta. A Filosofia entra em cena como um *espaço de diálogos especiais*, que traz um olhar mais abrangente sobre a realidade vivida, auxilia na construção de conceitos interdisciplinares, trabalha

habilidades de raciocínio, investigação e tradução, preenche lacunas, busca respostas e desenvolve atitudes.

Dessa forma, a Filosofia como princípio da educação não pode ser pensada de forma isolada dentro de um currículo escolar. Na busca das relações entre as áreas do conhecimento, há a construção/reconstrução de conceitos necessários à reflexão inter/transdisciplinar. Na escola, a construção dialógica e autônoma de significados viabiliza o intercâmbio de experiências culturais; possibilita a formação profissional e o desenvolvimento de posturas críticas, criativas e autocorretivas.

A articulação entre a investigação filosófica e as áreas do conhecimento, trabalhadas na escola, oportuniza uma melhor qualidade de análise crítica da realidade, pois leva em conta a percepção, a discussão e as diferentes representações das relações sociais, econômicas e políticas que a caracterizam, favorecendo ações transformadoras dessa realidade.

Hoje a humanidade vive em um mundo complexo e plural. Assim é necessária uma educação que sensibilize para essa complexidade da experiência humana, em que "crianças e jovens, enquanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são 'envolvidos' culturalmente com 'respostas' a tais questões e têm o direito de ser iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas" (LORIERI, 2002, p. 41).

É urgente incentivar os estudantes a desenvolverem um compromisso com o processo de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral. Esse processo, organizado de forma coletiva, mostrará a eles que podem aprender uns com os outros: comparando, examinando e ponderando idéias, colhendo e reunindo dados da experiência e os colocando em discussão, imprimindo significado à aprendizagem.

É preciso desafiar nossos estudantes a discutirem e dialogarem sobre seus valores, pontos de vista e idéias, com os colegas e com o professor, num exercício de reflexão em grupo, com um diálogo investigativo que busque o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, entre elas:

- ✓ Habilidades de Investigação – São as habilidades que fornecem as condições para a construção do conhecimento: saber observar, perguntar, imaginar ou supor soluções prováveis para questões, formular hipóteses, construir verificações para hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, etc.
- ✓ Habilidades de Raciocínio – São aquelas relacionadas à capacidade de ampliação de conexões entre pensamentos, ligadas ao rigor e à coerência, à organização de idéias, a partir de conclusões e inferências de conhecimentos anteriores, buscando estabelecer relações adequadas para: tirar conclusões/inferir, provar por argumentação/dar boas razões, perceber ou identificar pressuposições e assim por diante. São as habilidades requeridas ao pensamento lógico: ordenação, coesão e coerência.
- ✓ Habilidades de Formação de Conceitos – O desenvolvimento dessas habilidades visa à compreensão da realidade através da análise da natureza das situações, dos fatos, das informações e das obras humanas; visa também ao aperfeiçoamento da capacidade de síntese através da identificação dos componentes que formam os conceitos, das relações de semelhança, diferença e contradições. O estudante precisa ser estimulado a explicar, desdobrar, esmiuçar o que está dentro de uma palavra-noção, e a definir e sintetizar.
- ✓ Habilidades de Tradução – Essas habilidades precisam ser trabalhadas a fim de que os estudantes possam chegar à interpretação e expressão do conhecimento e à capacidade de compreensão de diferentes linguagens aprendendo a reestruturar o conhecimento sem perder significados originais. Quando é solicitado ao estudante que repita com suas palavras algo que foi dito ou lido, busca-se desenvolver as seguintes habilidades: parafrasear, perceber implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito, entre outras.

Tais habilidades inerentes ao processo de investigação filosófica têm seu início na formulação de perguntas pelos estudantes. À medida que eles se envolvem mais com o que é problemático, criam novas perspectivas e pontos de vista a respeito do que é trazido da experiência e rompem barreiras entre o vivido no dia-a-dia e o pensado na escola.

A diversidade de pontos de vista é um fator que fomenta uma constante reflexão. Professores e estudantes que fazem questionamentos entre si dentro de um ambiente de respeito mútuo aprendem juntos.

FREIRE (1998) expõe enfaticamente a importância dessa interação. Afirma que o professor deve trabalhar com rigor metódico e que este "não tem nada que ver com o discurso 'bancário', transferidor fiel do objeto e do conteúdo". Acrescenta ele que, para aprender criticamente, "exige-se a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (Ibid., 1998, p. 25).

O aprofundamento da reflexão com os estudantes envolve a busca de expressão clara de pensamento nas discussões promovidas em sala de aula, com argumentações consistentes, observação e análise de fatos e experiências, expressão crítica e criativa, entre outras habilidades. Para que isso se

torne possível na escola, faz-se necessário trazer temas ou conteúdos desafiadores, que interessem aos estudantes, buscando-se um trabalho educativo pautado na percepção das relações existentes em diferentes contextos.

FREIRE (1992) ressalta também que um olhar de admiração e curiosidade, de querer saber, de querer compreender a realidade e descobrir suas relações constitutivas seria o que realmente importaria à educação.

Esse olhar é ponto de partida para o trabalho educativo e a leitura crítica da realidade. O processo de observação, análise e discussão do mundo e dos modos de conhecê-lo possibilita a compreensão pelos estudantes de sua situação em relação aos condicionamentos cultural, político e econômico: "Desta maneira, na 'ad-miração' do mundo 'ad-mirado', os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor" (Ibid., 1992, p. 31).

Sempre que se investiga filosoficamente se está em busca, e essa busca é por soluções, por respostas a questões problemáticas. Investigar é pesquisar, buscar as relações que produzem determinado fato, objeto ou situação e procurar saber como produzi-los de maneira diferente e melhor. Isso exige pensamento crítico, criativo e cuidadoso que envolva interesse e respeito pelos outros e por si mesmo.

É possível trazer essa experiência de investigação aos estudantes encorajando-os a construir e reconstruir conceitos, a empregar métodos de investigação para detectar incoerências e evidências, a buscar conclusões válidas, a empregar critérios e construir hipóteses.

Mas, não basta querer compreender para se compreender. A sociedade exige que se tenha uma consciência, um pensamento reflexivo autocrítico permanente, em que o pensar "(...) é arte e estratégia permanentes: ele só vive no e pelo repensamento permanente, a reflexão permanente. Esse problema não é um problema especulativo para filósofos. É o problema vital de cada um e de todos" (MORIN, 1999, p. 130).

2.1.4 O pensar

O processo educativo escolar deve levar os estudantes à construção do pensamento complexo que se desenvolve por meio de práticas didáticas que associam ação e reflexão. Práticas que suscitem o filosofar, pois: "O pensamento complexo é aquele capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto" (MORIN, 2000, p. 207).

Conforme esse autor, para a realização do pensamento complexo, são necessárias sete condições:

1 – Entender que o todo não é mais nem menos que a soma das partes. Isso significa que o todo e as partes de uma dada realidade precisam ser conhecidos em sua organização e em suas relações.

2 – Considerar a configuração dos sistemas complexos; isto é, as partes compõem um todo, mas o todo está nas partes ao mesmo tempo que essas não representam o todo. Isso é válido tanto para os organismos biológicos quanto para os sociais.

3 – Observar a retroatividade dos processos. Tanto as dinâmicas culturais e psicológicas quanto as físicas e as biológicas contêm ações e reações que levam a equilíbrios ou desequilíbrios nos sistemas e não seguem o princípio da causalidade linear e unilateral.

4 – Reconhecer a recursividade dos processos. "... os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz" (MORIN, 2000, p. 210). Indivíduos e sociedades se produzem em interações transformando-se mútua e permanentemente.

5 – Compreender que todos os seres vivos são, ao mesmo tempo, autônomos e dependentes, o que pode ser traduzido pela condição autoecoorganizadora dos seres. Seres humanos, por exemplo, são formadores e autores de processos culturais, os quais, por sua vez, ocorrem em contextos biológicos e ambientais.

6 – Internalizar a dialogicidade dos processos interativos existentes nos mundos físico, biológico e humano. Dois processos que, aparentemente antagônicos entre si, são constituintes de um processo mais amplo e também gerador de novas realidades e fenômenos. O entendimento de um fenômeno complexo requer a assunção de ações contraditórias.

7 – Assumir que todo conhecimento é uma reconstrução numa cultura e num tempo determinado. Nessa perspectiva, conhecer é um processo de ir e vir entre certezas e incertezas, entre o elementar e o geral, entre o reunir e o distinguir, entre o simples e o complexo. Dessa forma, o pensamento complexo não se reduz à ciência, nem à Filosofia, ele se dá na interação de ambos.

Assim, um processo educativo emancipatório valoriza a intersubjetividade, a manutenção de formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade.

Pensar criticamente é fundamental o que se diz, buscar razões para sustentar o que se afirma; implica em responsabilidade cognitiva pela busca de verdade. Filosofar com os estudantes auxiliará no desenvolvimento desse pensar, a partir de situações de diálogo em que nos aperfeiçoamos, corrigimos e modificamos o que pensamos.

Falar de diálogo não é novidade. Desde os gregos, o diálogo apresenta-se no processo do fazer filosófico e da prática educativa. Sócrates compreendia a formação humana e o ato de educar como sendo um permanente exercício dialógico.

O diálogo que é preciso propor aos estudantes não é a simples conversa ou troca de opiniões. Eles precisam ser guiados pelos princípios da investigação filosófica, na busca da superação do senso comum pela reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

O diálogo, como instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, se verifica pelo seu caráter investigativo, e “dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter idéias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa (diálogo)” (LORIERI, 2002, p. 78).

Um diálogo humano efetivo reforça a conexão entre a compreensão dos que ouvem e falam e dos que lêem e interpretam, reforça o interesse pela leitura e pela pesquisa, rompendo-se a tendência de se pensar em conclusões que não são necessariamente definitivas.

ANEXO I

Texto do anteprojeto de Lei Orgânica apresentado à apreciação da Câmara Municipal de Curitiba pelo vereador Adenival Alves Gomes, com a proposição de inclusão ao conteúdo programático das escolas de ensino fundamental a matéria de Filosofia. Como segue:

O Vereador, **Adenival Alves Gomes**, infra-assinado (a)(s), no uso de suas atribuições legais, submete à apreciação da Câmara Municipal de Curitiba a seguinte proposição:

Projeto de Lei Ordinária

SÚMULA:

"Inclui no conteúdo programático das escolas de ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino, a matéria de Filosofia"

Art. 1º - Fica incluído no conteúdo das Escolas de ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino, a matéria de Filosofia.

Art. 2º - A matéria de que trata o artigo anterior será ministrada em conjunto com outras disciplinas afins, a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Adenival Alves Gomes

Vereador

Justificativa

Apresento, nesta justificativa o brilhante texto de Ann Margaret Sharp em "Educação: Uma jornada filosófica", que por si só já traduz a importância do ensinamento da Filosofia para as nossas crianças: "Uma educação dialógica em que as crianças são incentivadas a investigar, entre elas sobre amor, integridade, verdade, regras, padrões, respeito, amizade, identidade, propriedade, liberdade e justiça é um processo que pode guiar as crianças em direção a um estágio moral que elas já internalizaram. O benefício dessa educação fica evidente na capacidade das crianças responder eticamente, se essa necessidade surgir. As leis morais não são o tipo de coisa que podem ser provada. Como Wittgenstein uma vez disse em uma aula de ética: "Minha tendência é, acredito, a tendência de todos os homens que tentaram escrever sobre ética, era ir além das fronteiras da língua... A ética na medida em que provém do desejo de dizer algo sobre o sentido último da vida, o bem absoluto, pode não ser ciência... Mas é um documento da tendência da mente humana que eu, pessoalmente, não posso deixar de respeitar profundamente". O que consideramos como ação moralmente certa é antes o resultado de um juízo estético, a habilidade de perceber a ação apropriada num determinado contexto do que de uma abordagem científica. No entanto, há uma grande diferença entre agir e irrefletidamente e agir após ter tido muita prática em pensar cuidadosamente e levar tudo em consideração, inclusive as consequências de nossas ações. Essa habilidade de pensar leva a anos de imersão no diálogo filosófico. Num certo sentido, torna-se um agente moral é como se tornar um artista; ambos estão comprometidos em criar uma harmonia. A vida do artista envolve anos de observação, experimentação, estudo, estudo da obra dos artistas do passado, trabalho sobre a orientação de um mestre, desenvolvimento de um certo senso de cor, textura, proporção, perspectiva objetividade, composição, experiência com uma imensa variedade de meios de comunicação e decisão de qual meio é o certo para expressar o que ele quer comunicar. Entretanto, eventualmente, isso envolve o desenvolvimento de nosso próprio estilo, nossa própria perspectiva, nosso próprio meio de expressão - todos totalmente únicos para o estilo individual do artista. Não desenvolver um estilo próprio e não ser nada mais do que um simples técnico. Ninguém consideraria tal indivíduo como um artista. Tornar-se um agente da moral é algo semelhante. A vida, continuamente dá exemplos de como devemos proceder de acordo com o nosso senso do que é "certo". Além de considerar a conveniência e consistência de nossas próprias idéias e ações, temos também que estabelecer padrões morais. Como agentes morais, temos que estabelecer nossos juízos dentro de algum tipo de ordem, de modo que não haja inconsistência que possa impedir a relação de todas nossas ações morais com uma mesma harmonia. As crianças necessitam prática para perceber conexões entre o que dizem, o que pensam e o que fazem. Precisam ter prática em reconhecer relações entre a parte e o todo quando elas se referem a valores; precisam ter a prática em aprender a detectar inconsistências e avaliar situações. Assim como não devemos esperar um jovem ou um adulto se torne um artista da noite para o dia, não devemos esperar que as crianças verbalizem decisões morais em sala de aula antes que tenham adquirido as ferramentas intelectuais necessárias, que são um pré-requisito para tal investigação. A

educação moral não deve ser só trabalhada filosoficamente, mas deve focar o aprimoramento da investigação. Finalmente uma educação moral deve tornar as crianças capazes de pensarem por si mesmas num modo que seja harmonioso. As ações devem ser tanto estéticas como moralmente corretas. A felicidade, então, é a recompensa intrínseca. As pessoas não devem fazer a coisa certa pelo elogio ou por alguma outra recompensa. Elas agem como se diz Wittgenstein, de uma certa maneira porque lhes convém de acordo com os seus próprios valores. Tais ações fazem com que se sintam em harmonia com o mundo, consigo mesma e com os outros. Quando alguém se engaja nesses tipos de ações, dia após dia, começa a ver a vida como autojustificada, a única vida correta para aquela pessoa. Alguém pode enfatizar suficientemente a importância da investigação, da autocrítica e dos modelos adultos moralmente sensíveis durante os anos de formação da criança. Assim como o artista iniciante precisa cuidadosamente estudar os mestres do passado, as crianças precisam estar num ambiente de adultos que demonstrem sua moralidade em seus comportamentos. Santo Agostinho foi quem nos lembrou que: "Você aprenderia melhor nos observando e nos ouvindo quando realmente estamos envolvidos no trabalho do que lendo o que nós escrevemos". Tradicionalmente a moralidade tem sido vista como um modo de reprimir paixões malignas. Contudo, é o modo com que as paixões são canalizadas que, em última análise, distingue o ato moral e o ato imoral. Seria preferível que as crianças vissem atos morais surgindo naturalmente de um ambiente de reflexão em que o método de investigação se manifesta nas ações de todos os membros do grupo. As crianças podem ser ajudadas a se tornarem sensíveis à necessidade ou à força em suas vidas. Assim como um bom artista demonstra a necessidade dessas coisas que têm que ser aceitas e toleradas, até mesmo garantidas, assim também o estudo da Filosofia pode ajudar as crianças a se tornarem conscientes da necessidade em suas próprias vidas e de como lidar com isso se quiserem se tornar independentes para sempre".

ANEXO J: Resumo dos projetos analisados conforme anais da SME/2008**PJ1: ÉTICA E CIDADANIA: CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA PARA A SOCIEDADE****Participantes:** Dulciléia Maria Evangelista Gobbo Secco

Laudelina Kmiecik Gogola

Unidade escolar: E.M. CEI Heitor de Alencar Furtado - EF**Instituição de ensino superior:** Faculdade Padre João Bagozzi**Orientador:** Prof. Ms Bernardo Kestring

O presente projeto teve com objetivo o fomento da Ética e da Cidadania nas atividades escolares de Educação Física e Artes. Primou em conscientizar os alunos envolvidos e que convivem no ambiente escolar a perceberem sua importância como ser social, cujas ações individuais ou coletivas poderiam transformar positivamente o espaço em que vivem desde que houvesse aceitação das diferenças, respeito mútuo e diálogo como forma de resolver conflitos. O trabalho abrangeu a área escolar do ensino fundamental, séries iniciais, sendo elas ciclo I, etapa II e ciclo II, etapas I e II. O principal instrumento de análise foi a utilização de conteúdos de Educação Física e de Artes, com atividades que propiciaram a reflexão sobre a conduta humana. O como agir perante os outros, o reagir diante dos conflitos e da importância do diálogo. Com a aplicação do projeto momentos de conscientização, necessidade de diálogo e resolução de conflitos, foram constantes, necessitando da interferência do professor, mas, pode-se observar a sua possibilidade, a aplicabilidade e a viabilidade, embora tenha ficado evidente a necessidade da conscientização, do conhecimento e do envolvimento dos demais profissionais que fazem parte do ambiente escolar.

Palavras-chave: Respeito mútuo; diálogo; solidariedade; cooperação

PJ2: FAZER O BEM SEM OLHAR A QUEM**Participantes:** Andréia Oliveira Sansone Drozdak

Elaine de Paula Oliveira

Vanessa Cristine Fogaça de Souza

Unidade escolar: E. M. Prof.^a Maria Marli Piovezan - EIEF**Instituição Ensino Superior:** Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR**Orientador:** Prof. Ms. Antonio dos S. Neto

Este projeto foi desenvolvido com os alunos do ensino fundamental, no período da manhã, sendo a segunda etapa do ciclo I, de acordo com a lei nº 11.274 ampliando o estudo para nove anos e a segunda etapa do ciclo I, de acordo com a [Lei nº 9.394/96](#) com o estudo de oito anos. Foi iniciado o trabalho com os alunos, com o filme “Mrs. Ditt”. No filme os alunos puderam visualizar que existem pessoas boas e pessoas que desejam o mal ao próximo. Em sala, com as professoras foi listado alguns atos de bondade vivido pelo protagonista. Falamos ainda sobre a importância das emoções na vida de todos, ressaltando principalmente os sentimentos bons. Com o grande número de indisciplina entre os alunos, com os professores e funcionários da escola, foi trabalhado com as crianças a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptado pela autora Ruth Rocha, onde se buscou apresentar que todos têm direitos e deveres e primeiramente devemos respeitar o próximo por mais que ele seja diferente de cor, financeiramente ou culturalmente. Foi solicitado para que as crianças trouxessem azulejo para representar, através da pintura o que as crianças estavam sentindo. Depois de uma longa conversa sobre porque estariam alegres ou tristes, um problema foi levantado: Como fariam o trabalho se alguns colegas infelizmente não puderam trazer o azulejo. A própria turma resolveu que quem trouxe dois poderia dar a quem não trouxe, mas mesmo assim alguns ainda iriam ficar sem. Uma aluna então comentou, que gostaria de dividir o seu com um amigo, já que seu azulejo era grande. Assim como ela, os outros que disponibilizavam de um azulejo maior convidaram quem não tinha para compartilhar do seu instrumento. Neste momento observamos que algumas atitudes estavam sendo repensadas pelas crianças. Foi apresentado para os alunos que, para agir de forma adequada com o colega, necessita ouvi-lo, pois o mesmo tem sentimentos que às vezes precisa ser revelado. Para isso criamos o cantinho do sentimento, onde a criança ficou livremente para relatar através do desenho sobre seu sentimento (alegria, tristeza, raiva) no momento. Os educandos foram levados à sala de projeção da escola, para conhecerem a história SE LIGUE EM VOCÊ, de Tio Gaspa. O livro foi apresentado no power point, o que chamou atenção de todos. A história relata sobre uma luzinha que existe dentro de cada um, sendo que está acenderá cada vez que estiverem com o coração preenchido de sentimentos bons e apagará cada vez que estiverem cheios de sentimentos negativos. Após a história da luzinha, conversou-se sobre os sentimentos. Criaram um pingente em EVA e algumas frases. Puderam também expressar através da

argila a criação de uma escultura que representasse um sentimento de amor, perdão, solidariedade, companheirismo, medo, inveja, raiva, entre outros. A atividade foi bem explorada onde as crianças demonstraram muita criatividade e entusiasmo. Durante a aplicação do projeto os trabalhos foram expostos, para os alunos e comunidade da escola.

Palavras-chave: indisciplina; comportamento; respeito ao próximo; cooperação; diversidade

PJ3: RESGATANDO VALORES E TRANSFORMANDO ATITUDES, UM DIREITO À CIDADANIA

Participantes: Andréa Novo Lima Leonardecz

Leoni dos Santos

Mônica Regina Osternack

Unidade escolar: E. M. Rio Negro - EIEF

Instituição Ensino Superior: Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion

Orientadora: Prof.^a Ms. Tânia Cristina Verona

Este projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Rio Negro, com os alunos da II etapa do Ciclo I e alunos da I etapa do Ciclo II. O projeto “Resgatando Valores e Transformando Atitudes, Um Direito À Cidadania” se propôs a trabalhar visando desencadear reflexões e discussões sobre o comportamento individual e coletivo, resgatando princípios que norteiam ações ligadas à solidariedade, ao companheirismo, à amizade, à justiça, ao respeito mútuo, ao diálogo, a fim de possibilitar ao educando um desenvolvimento da autonomia moral e o exercício da cidadania. Muitos jogos cooperativos foram selecionados e desenvolvidos com os alunos. Este trabalho foi pautado em muitas dinâmicas de grupo para se alcançar os objetivos propostos. Trabalhamos também com música, história em quadrinhos, sempre conscientizando por meio de debates e reflexões. Percebeu-se o quanto foi importante proporcionar às crianças atividades por meio das quais foi possível vivenciar o desenvolvimento global, a socialização e o exercício da cidadania democrática. Somente após a (re)elaboração e a (re)organização dos valores, atitudes e condutas humanas é que os educandos perceberam que devem tomar parte da construção e transformação da sociedade, tornando-se livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Palavras-chave: valores; cidadania; respeito

PJ4: O MUNDO QUE TEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS: UMA ABORDAGEM SOBRE VALORES HUMANOS POR MEIO DA FILOSOFIA E DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA

Participantes: Anella Bueno da Silva

Diovana Bueno da Silva

Ogeny Maria Pereira Gimenez

Unidade escolar: E.M Pref. Omar Sabbag - EF

Instituição de ensino superior: Faculdade Expoente

Orientador: Prof. Ms. Edilson da Costa

O projeto “O mundo que temos e o mundo que queremos: uma abordagem sobre valores humanos por meio da Filosofia e de textos literários para a prática da cidadania” pretende desenvolver um trabalho para oferecer aos alunos condições de melhorar seus relacionamentos interpessoais para que possam alcançar mudanças sobre si e sobre suas atitudes, promovendo um repensar de ações, melhorando também a auto-estima que é suporte para o crescimento pessoal e social. A escola torna-se um espaço que oferece condições para que os alunos encontrem meios para refletirem a respeito do relacionamento entre pessoas para poder melhorá-lo.

Palavras chave: valores; escola; filosofia.

PJ5: TER OU SER? UMA ESCOLHA QUE DEPENDE DE VOCÊ

Participantes: Ilda Matozo Oliveira,
Solange Imaregna Alcantara de Albuquerque.

Unidade escolar: E. M. Eny Caldeira.- EF

Instituição de ensino superior: Faculdade Padre João Bagozzi.

Orientador: Prof. Ms. João Luis Fedel Gonçalves.

O projeto de valores contemplou os alunos do 2º ano A e a sala de recursos da E.M Eny Caldeira. Algumas atividades que foram desenvolvidas com os alunos no decorrer da aplicação do projeto na sala de recursos foram: confecção de um livro baseado na história da joaninha diferente, onde foi enfatizado principalmente o valor do respeito; trabalho em grupo com escrita e desenvolvimento sobre a diferença entre os colegas; elaboração e apresentação de um “RAP” sobre amizade; ilustração da letra da música do Roberto Carlos “Quero ter um milhão de amigos”, fazendo reflexão da importância em ter-se amigos e que amizade faz interação entre as pessoas; assistir ao filme “Bee Movie” com intenção de chamar atenção para a importância da responsabilidade em casa, na escola ou no trabalho; elaboração e construção de jogos em círculos para promover a cooperação; confecção de um quebra-cabeça no qual a principal intenção foi o valor cooperação, alcançando assim o objetivo comum a todos. Os resultados obtidos foram excelentes. Na realização dos desenhos do livro, aconteceram sugestões e idéias entre os alunos, na interpretação da letra da música, no filme e no quebra-cabeça, percebeu-se nos alunos um encantamento em levarem as situações vivenciadas para suas famílias e em outros locais fora do ambiente escolar. Pode-se afirmar que dentro da escola, em momentos de sala de aula e no recreio, os alunos envolvidos neste projeto melhoraram suas atitudes, demonstrando a apreensão dos valores amizade, respeito, responsabilidade e cooperação. Houve manifestações de pais e pessoas que não estavam envolvidos no trabalho, comentando que perceberam a mudança de comportamento nas crianças.

Palavras-chave: respeito; amizade; responsabilidade; cooperação

PJ6: EU, VOCÊ, TODOS NÓS... DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE OS VALORES DO MUNDO QUE NOS CERCA

Participantes: Alessandra Pitella Dahle
Rosana Bassanesi

Unidade escolar: E.M. Nivaldo Braga – EF

Instituição Ensino Superior: Instituto Superior de Educação Nsa Senhora de Sion

Orientadora: Prof.^a Ms. Lia Beatriz Silva Munhoz da Rocha

O projeto “Eu, você, todos nós... discutindo e refletindo sobre os valores do mundo que nos cerca” foi aplicado na escola Nivaldo Braga com alunos do ciclo II, ensino fundamental. Visou à reflexão, ao autoconhecimento e ao respeito às opiniões divergentes. Também possibilitou a reflexão e a discussão de valores humanos para conduzir a um maior respeito por si mesmo, pelo outro e pelo que o rodeia. Como os valores não deveriam ser apenas explorados e compreendidos, mas também vivenciados e experimentados, ajudando a orientar as atividades diárias, buscamos uma linha de ação pautada na subjetividade do educando (no eu). Foram desenvolvidas diversas atividades: execução de um *blog*, júri simulado, diário de notícias, mural para divulgação e apresentação dos resultados, entre outras. Coube aos executores do projeto a tarefa de subtrair anseios, transformar comportamentos e, em referências e paradigmas sólidos e firmes, agir em constante diálogo, apontando, indicando, mostrando caminhos, interagindo e não impondo comportamentos. A apropriação do conhecimento se deu de maneira dinâmica e dialética, contribuindo com a ética e a atuação para o engrandecimento da sua própria cidadania e do benefício social.

Palavras-chave: Reflexão. Valores. Ética

PJ7: REFLEXÃO FILOSÓFICA: UM PASSEIO PELO MUNDO LITERÁRIO

Participantes: Cleonira Aparecida Falcão Frizzas,
Jucimara Bora Ramos.

Unidade escolar: E.M. CEI Pedro Dallabona – EIEF

Instituição de ensino superior: Faculdade Padre João Bagozzi

Orientador: Prof. Ms. João Luis Fedel Gonçalves

O projeto “Reflexão filosófica: um passeio pelo mundo literário” foi desenvolvido em todas as turmas do CEI Pedro Dallabona, duas vezes por semana nas aulas de literatura e filosofia. Teve como objetivo o trabalho com a filosofia a partir de histórias literárias propostas, transportando problematizações para a realidade e buscando solucionar situações-problema através de questionamentos, investigações e senso crítico. A partir de obras analisadas, várias atividades foram desenvolvidas, como júri simulado, dramatizações, produção de poesias, painéis, rodas de conversa, cartazes, dobraduras, entre outras. Além disso, foram trabalhados vários temas, possibilitando aos alunos o exercício do pensamento, do estudo e da criação de conceitos. Estudantes e professoras foram levados à leitura de uma grande variedade de textos e a filosofar a partir de conteúdos básicos da grade escolar e de conteúdos extracurriculares apresentados nos textos.

Palavras-chave: Filosofia. Literatura. Reflexão. Leitura. Pensamento.

PJ8: QUEM PERGUNTA, PENSA...NÃO COMPLICA!

Participantes: Eliane do Rocio Nichele Scroccaro
Rosangela Aparecida Baranoski
Silvia Angela de Campos

Unidade escolar: E. M. Prof.^a Joana Raksa - EIEF

Instituição de ensino superior: Faculdade Expoente

Orientador: Prof. Ms. Edilson da Costa

O projeto: "Quem pergunta, pensa... não complica" trabalhou com os alunos, de forma reflexiva em que o conhecimento pode se dar através de dúvidas. Quando não se conhece o assunto, podem se elaborar perguntas que despertem a curiosidade e abram caminhos para o conhecimento. Acredita-se que fazer perguntas sobre os temas trabalhados em sala desenvolve o pensamento e desperta a capacidade de elaborar novos conhecimentos através de redes neurais que vão se formando em nosso cérebro. Essa estratégia de intervenção educativa intencional visou o desenvolvimento das habilidades cognitivas, que são instrumentos necessários do bem pensar. Afinal, descobrir novas maneiras de elaborar hipóteses e suas deduções são estratégias de pensamento que se tornam mais rápidas e eficazes à medida que as fazemos. Tal habilidade, quando desenvolvida, não apenas se transfere ao desempenho escolar nas diversas áreas curriculares, mas contribuem na formação de cidadãos capazes de equacionar problemas e também de encontrar soluções criativas e éticas, nos diferentes contextos em que vivem. Este projeto teve como objetivo principal permitir a aproximação dos educandos ao pensamento reflexivo, global e sistemático, próprios do filosofar, possibilitando seu reconhecimento no mundo de valores e conhecimentos da humanidade, a análise crítica dos mesmos e a busca de formas alternativas para propor problemas e soluções e teve a ousadia de buscar e dar aos nossos estudantes uma consciência crítica para interagir com os diferentes grupos sociais, tornando possível assim exercer a sua cidadania.

Palavras chave: perguntar, pensar, descobrir.

PJ9: FILOSOFIA NA SALA DE AULA – O USO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Participante: Gerlaine Santi Pinto

Unidade escolar: E.M. Rachel M. Gonçalves – EIEF

Instituição de ensino superior: Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion

Orientador: Prof. Ms. Luiz Fernando Levandoski

O atual projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Rachel M. Gonçalves com o objetivo de estabelecer condições para que as crianças fossem encorajadas a pensar independentemente e fomentar suas inclinações para atividades de leitura e escrita. Percebemos que a linguagem escrita ainda intimida muito algumas crianças. Outro objetivo muito importante foi incentivar a autonomia na fala, no ouvir, na

discussão, na leitura e na escrita de nossos alunos. Realizamos atividades com leitura de forma lúdica, proporcionando momentos de reflexão após contato com alguns filósofos, como Tales de Mileto, Sócrates e Platão. Utilizamos a novela filosófica e as atividades foram sendo, aos poucos, menos uma brincadeira e mais uma atividade de raciocínio. Este projeto aliou a construção da leitura e escrita com consciência, pensando em aliar a filosofia com a área de língua portuguesa. Concluímos que devemos desenvolver o pensamento ético e crítico. É para isso que devemos preparar os alunos. O cultivo das habilidades de raciocínio é o caminho mais promissor se o nosso objetivo for o de ajudá-los a descobrir o significado da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Filosofia.

PJ10: EDUCAÇÃO PELA FILOSOFIA: OS VALORES NA SALA DE AULA E O PAPEL EDUCAÇÃO DO PROFESSOR NESSE NOVO MILÊNIO

Participantes: Esmeralda Rovani,
Idelma Lima de Oliveira

Unidade escolar: E. M. Colombo - EF

Instituição de ensino superior: Faculdade Padre João Bagozzi

Orientador: Prof. Ms. João Luis Fedel Gonçalves

Nas últimas décadas as mudanças vêm ocorrendo muito rápidas. As inovações acontecendo não só na área tecnológica, mas nos bens de consumo, nos comportamentos, nos hábitos, nas relações, sentimentos e idéias dos indivíduos. Através da mídia observa-se que a sociedade não atribui valor ao respeito mútuo, à solidariedade, a paz entre os indivíduos e o respeito aos direitos e deveres. Tudo isso acaba repercutindo também na escola, na família e em cada indivíduo. Nesse sentido o projeto “Os valores na sala de aula e o papel do professor nesse novo milênio” veio ao encontro de forma a contribuir na Escola, tendo público alvo turmas do ciclo II, onde os alunos apresentavam atitudes agressivas, falta de respeito mútuo, freqüentes provocações e palavrões, o que repercutiu em um desinteresse muito grande em relação à aprendizagem. A mobilização do professor foi necessário, buscando através da pesquisa, soluções para estes problemas provocando mudanças de atitudes, favorecendo a cultura da paz, disseminando valores essenciais à convivência humana. O professor deve desenvolver o pensamento lógico estimulando a reflexão sobre os valores humanos, demonstrando na prática, mudanças de atitudes, a importância desses valores para uma melhor convivência na escola, na família e na comunidade em geral. Percebeu-se na prática a importância desses valores para melhor convivência na escola, família e comunidade. Foi visível a todos na escola a mudança de atitude no comportamento dos alunos.

Palavras-chave: pesquisa; compromisso; filosofia; mudanças de atitude

PJ11: FILOSOFIA X AGRESSIVIDADE: O RESGATE DOS VALORES HUMANOS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE CONFLITOS

Participantes: Andréa Mildemberger
Nabila Muhd Khalil Musa
Patrícia Maciel Lobo

Unidade escolar: E. M. CEI Belmiro Cesar – EF

Instituição de ensino superior: Organização Paranaense de Ensino Técnico – OPET

Orientador: Prof. Dr. Renato Gross

Este projeto foi aplicado com alunos do ciclo I do ensino fundamental, constatando que é nas mãos da educação que está concentrada a força para resgatar os valores humanos. Trabalharam-se questões importantíssimas, como o respeito, a amizade, o amor para com o próximo, de maneira crítica. O objetivo foi promover mudança nas relações que envolvem valores humanos básicos, possibilitando a construção de uma sociedade fundamentada em princípios de boa convivência e aprendizado constante. De maneira geral, pôde-se observar uma mudança significativa no comportamento dos alunos envolvidos no projeto. As mensagens transmitidas foram debatidas com os educandos, fazendo com que refletissem e reconhecessem a sua importância como seres integrantes do meio. A avaliação diagnóstica, contínua e sistemática, aconteceu observando-se mudanças de postura dos alunos, os quais amadureceram frente aos valores discutidos e analisados em nosso dia a dia, compreendendo que não há como vivermos sozinhos. Por isso, dependemos de uma integração de regras e costumes existentes no meio em que vivemos. Concluímos que nós, profissionais da área de educação, devemos construir a ponte entre o

conhecimento e os valores, para contribuirmos com a formação do cidadão ideal ou, no mínimo, daqueles que sejam responsáveis por suas atitudes, englobando todos na sociedade em que fazemos parte.

Palavras-chave: Valores humanos. Criticidade. Reflexão. Resgate.

PJ12: A FILOSOFIA NA ESCOLA COMO FORMA DE SUPERAR A AGRESSIVIDADE E RESGATAR VALORES HUMANOS

Participantes : Jacqueline de Almeida Sanches Assunção e Neusa Kudla

Unidade escolar : E. M. Maria Clara B.Tesserolli. - EF

Instituição de ensino superior : Faculdade Expoente

Orientadora : Prof.^a Ms. Rita de Cassia Silva Machado

O objetivo maior desse projeto foi o desenvolvimento do trabalho com sentimentos de solidariedade, justiça, paz, amizade, igualdade, respeito às diferenças sem distinção ou discriminação, na relação entre os alunos com eles mesmos, com os adultos e outras crianças. O trabalho foi aplicado em duas turmas do Ciclo II, atingindo diretamente 70 crianças e duas professoras. A reflexão a partir de situações cotidianas problematizadas para levantamento de alternativas de soluções foram uma tônica do trabalho juntamente com o uso de mascote escolhido em cada turma para despertar os valores trabalhados e refletidos, em sala. A produção escrita dos alunos, textos, slogans, cadernos de mensagens entre eles, caixa de segredos e caderno de confidências foram importantes instrumentos para execução do projeto. A discussão das turmas em forma de conselho para reflexão coletiva, auxiliou na apresentação de atitudes positivas na sala e na escola fundamentadas na solidariedade, justiça, paz, amizade, igualdade sem distinção e discriminação. Resgatando dia-a-dia esses valores. Segundo Libâneo, “nós educadores devemos inculcar valores e convicções democráticas em nossos alunos como: respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crença nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre as palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um.”

Palavras chave: respeito; cooperação; solidariedade; amizade.

PJ13: A ÉTICA NOS ENSINANDO VALORES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DA CIDADANIA

Participantes: Gracieli Bacelar Ferreira

Katiana Bähr

Maria Cristina Bubula

Unidade escolar: E. M. Joaquim Távora - EF

Instituição de ensino superior: Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL

Orientadora: Prof.^a Dra. Rubiana Kuchminski Mendel

O projeto ‘A ética nos ensinando valores para a participação plena da cidadania’ buscou a sensibilização e conscientização dos alunos sobre a importância de uma participação ativa e crítica quanto ao exercício da cidadania com ética e responsabilidade, buscando na sociedade e na família novos conceitos de valores morais. O desenvolvimento do projeto foi baseado na pesquisa-ação, pois acreditamos que tal pesquisa vem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, a partir das situações-problema vividas no cotidiano escolar e da busca de estratégias para a solução dos mesmos. Para isso, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de levar os alunos à reflexão quanto a escolha de atitudes corretas, como também, em ações que estes poderiam ter em relação às práticas que não são adequadas à sociedade. Num primeiro momento, foi dado o conceito de ética e cidadania, pois os alunos não tinham este conhecimento. Num segundo momento, os alunos foram levados a pensar sobre a importância de termos responsabilidades baseadas na condição do respeito ao próximo, exercendo a aprendizagem dos conceitos de valores morais. Para uma melhor fixação e para instigar o interesse e reflexão dos alunos, outras atividades foram propostas, tais como: conceito de cidadania, dramatização, atividades relacionadas a literatura infantil (fábulas), atividades para buscar o ‘EU’, identificando-os como cidadãos, onde utilizamos técnicas de auto-retrato, entre outras. Estas atividades nos trouxeram resultados significativos, pois os alunos envolvidos participaram e entenderam que para melhorarem o convívio social é necessário criar um ambiente de respeito, evitando se envolverem em atos de violência e tendo a oportunidade de perceber que é possível mudar atitudes através do autocontrole, pois, eles são agentes de mudanças. Ao avaliar os alunos percebeu-se que muitos mudaram a sua forma de pensar em relação às suas atitudes em sociedade e que com pequenas ações e responsabilidade podem transformar o mundo.

Palavras-chave: Ética, Valores e Cidadania

PJ14: O DIÁLOGO FILOSÓFICO: A AÇÃO DO SER HUMANO NO AMBIENTE**Participantes:** Adriana Cristina de Mattos Scremin e Fernanda Karina Fand**Unidade escolar:** E.M. CEI Prof. Antonio Pietruza- EF**Instituição de ensino superior:** Instituto Superior de Educação Nossa Senhora do Sion**Orientadora:** Prof.^a Ms. Valéria Ghisi

Este projeto foi pautado na ideia de desenvolver nos educandos e familiares a consciência ambiental através do diálogo filosófico. Foi desenvolvido com alunos da 2.º etapa, ciclo II. O principal objetivo foi trabalhar a mudança cultural, a transformação social, compreendendo a crise ambiental como uma questão ética e política. A filosofia teve um papel importante como mediadora do diálogo e da reflexão entre todos. Por meio de uma tirinha da personagem Mafalda, iniciou-se momentos de reflexão, e após foi realizada a confecção de cartas para convidar outros alunos a contribuírem com o desenvolvimento das atividades propostas. Foram contadas a Copel e a Sanepar, que forneceram pôlderes de orientação sobre a utilização consciente dos seus serviços. Textos sobre reciclagem também foram desenvolvidos e apresentados. O projeto abordou questões ambientais, priorizando uma prática que vincula o educando à comunidade, despertando valores que promoveram um comportamento dirigido e uma transformação superadora da realidade local, tanto nos seus aspectos naturais como sociais, e desenvolvendo habilidades e comportamentos necessários para uma reflexão- -ação envolvendo o ambiente. Assim, foram explorados diversos temas, como o consumo e o uso consciente da água e da energia elétrica; os cuidados com os rios locais; a reciclagem do lixo; bem como a conscientização da comunidade local para esses problemas.

Palavras-chave: Diálogo. Filosofia. Conscientização.**PJ15: ESCOLA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO****Participantes:** Fernanda Coitinho Silva

Marilene Aparecida da Cruz Melnick

Vera Lucia Lima Martins

Unidade escolar: E. M. Bairro Novo do CAIC Guilherme L. B. Sobrº - EF**Instituição de ensino superior:** Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACL**Orientadora:** Prof.^a Ms. Luciane Strano

O Projeto “Escola: um espaço de diálogo” foi desenvolvido pelos alunos de 6ª e 7ª séries, com o objetivo de refletir o papel do diálogo na transmissão do conhecimento e construção, sensibilizar ações de convivência harmoniosa consigo mesmo, com o outro, valorizando a vida como um todo. Com diálogo se pode interagir e construir um mundo melhor e mais justo, na busca de uma práxis libertadora que inclui e que não se conforma com a reprodução e sim com a produção coletiva, crítica, consciente e reflexiva, por meio da escola como um espaço de construção e transformação, através da valorização e do respeito pelo outro, pelo conhecimento da cultura de cada aluno, de cada realidade, de um currículo vivo que possibilite buscar-se a si mesmo e comunicar-se com o outro. Com o auxílio de peças teatrais, rodas de conversas, leitura e entendimento dos direitos e deveres do aluno e algumas dinâmicas, foi possível mostrar ao educando que a escola também é um espaço onde pode sanar suas dúvidas, tendo o professor como um mediador de idéias. São esses os elementos essenciais, que o professor assume com o aluno e procuram juntos, superar as dificuldades e ampliar o horizonte como agentes multiplicadores de respeito, dignidade e compromisso com o outro.

Palavras-chave: Diálogo; Diversidade; Reflexão; Valorização Humana

